



MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL
EN VERTU D'UN PROTOCOLE D'ENTENTE
AVEC L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

PAR
JULIE MALTAIS

PERCEPTIONS DES ÉLÈVES D'UN CENTRE DE FORMATION GÉNÉRALE
DES ADULTES CONCERNANT LES DIFFÉRENTES ÉTAPES DE
RÉALISATION ET LES RETOMBÉES D'UN PROJET DE STAGE DE
COOPÉRATION INTERNATIONALE

JUIN 2015

SOMMAIRE

Le présent mémoire vise à documenter les différentes étapes de réalisation d'un projet de coopération internationale en se basant sur la perception d'élèves inscrits dans un Centre de formation générale des adultes (CFGa). Pour ce faire, un devis de recherche qualitatif de type exploratoire a été privilégié. Cette étude visait principalement à documenter les retombées de ce projet coopératif chez les étudiants. Sur une base volontaire, les 14 élèves ayant réalisé le projet de stage coopératif au Costa Rica au cours de l'année scolaire 2009-2010 au sein d'un CFGa de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean ont été invités à participer à notre étude. De ce nombre, huit répondants ont participé aux trois entrevues semi-dirigées et forment l'échantillon de cette étude. Outre les trois guides d'entrevue semi-dirigée, une fiche signalétique a été utilisée afin de recueillir les caractéristiques sociodémographiques des participants.

Les résultats démontrent que la participation à un stage de coopération internationale représente une expérience positive, notamment en ce qui a trait aux liens interpersonnels créés avec les membres de la communauté d'accueil et au sentiment de réussite vécu par les participants. Les résultats apportent aussi un éclairage sur les différentes retombées dont bénéficient les participants, tant aux plans personnel, scolaire que professionnel. Au plan personnel, les principales retombées concernent le développement de qualités personnelles, du réseau social, d'aptitudes pour le travail d'équipe et le changement de valeurs. Au plan scolaire, ce sont l'apprentissage d'une deuxième langue et le maintien ou l'augmentation de la persévérance des jeunes qui ressortent des résultats obtenus. Enfin, les résultats démontrent que l'acquisition de connaissances à propos des coopératives, la bonification du curriculum vitae et l'amélioration des aptitudes pour le travail d'équipe sont les principales retombées pour la vie professionnelle des jeunes qui ont participé au projet de stage coopératif. Compte tenu du nombre restreint de répondants, les résultats de cette étude ne peuvent être généralisés à l'ensemble de la population. Ils permettent toutefois d'avancer des pistes intéressantes pour des projets de recherche et d'intervention futurs.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES	x
Tableaux.....	xi
Figure.....	xi
REMERCIEMENTS.....	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE	4
CHAPITRE 2 - RECENSION DES ÉCRITS	10
2.1 Motifs d’inscription aux projets	11
2.1.1 Motifs associés aux projets de coopération internationale	12
2.1.2 Motifs associés aux projets d’écotourisme	15
2.1.3 Motifs associés aux projets de coopération locale	17
2.2 Déroulement des projets	18
2.2.1 Projets de coopération internationale	19
2.2.1.1 Préparation	19
2.2.1.2 Réalisation	20
2.2.1.3 Retour	22
2.2.2 Projets d’écotourisme.....	24
2.2.2.1 Préparation	24
2.2.2.2 Réalisation	24
2.2.3 Projets de coopération locale	25
2.3 Attentes envers le projet de stage	26
2.3.1 Projets de coopération internationale	26
2.3.1.1 Attentes nommées.....	26

2.3.1.2	Attentes comblées et non comblées	26
2.3.2	Projets d'écotourisme.....	27
2.3.2.1	Attentes nommées.....	27
2.3.2.2	Attentes comblées et non comblées	27
2.4	Réussite du stage	28
2.4.1	Projets de coopération internationale	28
2.4.1.1	Perception de la réussite	28
2.4.1.2	Facteurs ayant facilité ou entravé le déroulement des projets de coopération internationale	29
2.4.2	Projets d'écotourisme.....	30
2.4.2.1	Perception de la réussite	30
2.5	Choc culturel, choc de transition et choc de retour	31
2.6	Retombées des projets de coopération internationale, de voyage écotouristique et de coopération locale	37
2.6.1	Retombées des projets de coopération internationale	37
2.6.1.1	Retombées sur la vie personnelle	38
2.6.1.2	Retombées sur la vie scolaire.....	43
2.6.1.3	Retombées sur la vie professionnelle	44
2.6.2	Retombées des projets écotouristiques	45
2.6.3	Retombées des projets de coopération locale	47
2.6.3.1	Retombées sur la vie personnelle	47
2.6.3.2	Retombées sur la vie scolaire.....	48
2.6.3.3	Retombées sur la vie professionnelle	49
2.7	Forces et limites des études	50
	CHAPITRE 3 - CADRE CONCEPTUEL	53
3.1	Fondements de l'approche socioconstructiviste	54

3.2	Socioconstructivisme et réforme du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)	57
3.3	Définition des concepts centraux à l'étude.....	58
3.3.1	Persévérance scolaire	58
3.3.2	Motivation.....	59
3.3.3	Culture.....	60
3.3.4	Coopération.....	61
	CHAPITRE 4 - MÉTHODOLOGIE.....	63
4.1	Type de recherche	64
4.2	But et objectifs	65
4.3	Population à l'étude	65
4.4	Collecte des données	66
4.5	Analyse des données	68
4.6	Considérations éthiques	70
	CHAPITRE 5 - PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	71
5.1	Présentation du projet de stage.....	72
5.2	Caractéristiques des répondants	74
5.3	Portrait des répondants	76
5.3.1	Portrait individuel de chaque répondant	78
5.3.2	Synthèse	87
5.4	Motifs d'inscription et objectifs de stage des répondants.....	88
5.5	Point de vue des participants sur le déroulement du projet de stage	89
5.5.1	Participation aux activités pré-séjour au Costa Rica	91
5.5.1.1	Participation au sein de la jeune coopérative	91
5.5.1.2	Activités de financement	92

5.5.1.3	Cours d'espagnol	93
5.5.1.4	Rencontres préparatoires	94
5.5.2	Séjour au Costa Rica	95
5.5.2.1	Mode de vie	95
5.5.2.2	Liens interpersonnels	96
5.5.2.3	Éléments marquants du séjour au Costa Rica	99
5.5.2.4	Travail au Costa Rica	101
5.5.3	Retour à la suite du stage au Costa Rica	103
5.6	Attentes envers le projet de stage	104
5.6.1	Attentes nommées	104
5.6.2	Attentes comblées et non comblées	106
5.7	Réussite du stage	108
5.7.1	Perception de la réussite du stage	108
5.7.2	Facteurs ayant facilité le déroulement du stage	109
5.7.3	Difficultés, craintes et facteurs ayant entravé le déroulement	110
5.7.4	Choc culturel	112
5.8	Retombées du projet	114
5.8.1	Retombées sur la vie personnelle	114
5.8.1.1	Retombées des activités pré-séjour au Costa Rica	114
5.8.1.2	Retombées du stage au Costa Rica	115
5.8.2	Retombées sur la vie scolaire	118
5.8.2.1	Retombées des activités pré-séjour au Costa Rica	118
5.8.2.2	Retombées du stage au Costa Rica	119
5.8.3	Retombées sur la vie professionnelle	119
5.8.3.1	Retombées des activités pré-séjour au Costa Rica	120

5.8.3.2	Retombées du stage au Costa Rica	121
5.9	Faits saillants	123
CHAPITRE 6 - DISCUSSION		126
6.1	Motifs d'inscription et objectifs	127
6.2	Déroulement du projet de coopération	129
6.2.1	Activités préparatoires	129
6.2.2	Réalisation du séjour	131
6.2.3	Retour dans le pays d'origine	132
6.3	Attentes envers le projet de coopération	133
6.3.1	Attentes nommées	134
6.3.2	Attentes comblées et non comblées	134
6.4	Réussite du stage	136
6.4.1	Perception de la réussite du projet de coopération	136
6.4.2	Facteurs ayant facilité ou entravé le déroulement du projet	137
6.5	Choc culturel.....	139
6.6	Retombées du projet.....	142
6.6.1	Retombées sur la vie personnelle	143
6.6.2	Retombées sur la vie scolaire	146
6.6.3	Retombées sur la vie professionnelle	148
6.7	Limites et forces de la recherche	151
6.8	Recherches futures et retombées pour la pratique en travail social en milieu scolaire.....	153
CONCLUSION		156
RÉFÉRENCES		159
APPENDICES.....		187

APPENDICE A : Formulaire de manifestation d'intérêt de participation à la recherche.....	188
APPENDICE B : Fiche signalétique.....	189
APPENDICE C : Guides d'entrevue.....	192
APPENDICE D : Tableau de classification des extraits de verbatims	206
APPENDICE E : Approbation éthique.....	208
APPENDICE F : Formulaire de consentement	209

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableaux

Tableau 1 : Thèmes et sous-thèmes des guides d’entrevue	69
Tableau 2 : Caractéristiques sociodémographiques et liées à la vie sociale des répondants	75
Tableau 3 : Cheminement scolaire et professionnel des répondant	77
Tableau 4 : Extraits de verbatims illustrant les motifs d’inscription au projet de stage au Costa Rica	90
Tableau 5 : Illustrations des aspects relationnels jugés positivement par les participants lors de la réalisation du stage	98
Tableau 6 : Illustrations des aspects relationnels jugés négativement par les participants lors de la réalisation du stage	99
Tableau 7 : Synthèse des perceptions des relations interpersonnelles par les répondants	100
Tableau 8 : Illustrations des attentes des répondants face au stage au Costa Rica	107
Tableau 9 : Extraits de verbatims illustrant les facteurs qui ont facilité le séjour au Costa Rica	111
Tableau 10 : Extraits de verbatims illustrant les facteurs qui ont entravé le séjour au Costa Rica	113
Tableau 11 : Synthèse des différentes retombées selon les étapes du projet de stage	122

Figure

Figure 1 : Pyramide des besoins de Maslow.....	59
---	-----------

REMERCIEMENTS

Ce mémoire est l'accomplissement de plusieurs années de travail qui m'ont parfois semblé interminables. Il n'aurait pas été possible sans le soutien de ma famille. L'encouragement de mes parents, de mes filles et de mes proches a été essentiel à ma réussite. La patience de mes trois filles et le temps de travail qu'elles m'ont accordé (grâce à mes parents) m'ont permis de mener à terme ce projet.

Je me dois de souligner l'importance du soutien, de l'encadrement et des bons conseils de mes directrices, Danielle Maltais et Eve Pouliot, dans la rédaction de ce mémoire. Leur soutien m'a permis de progresser dans les moments difficiles et de garder le cap dans les moments de découragement.

La participation volontaire des répondants à cette étude fut aussi une condition essentielle à la réalisation de ce projet. Je remercie chacun d'entre eux pour le temps et la confiance qu'ils m'ont accordés au cours des entrevues, ce qui a rendu possible la rédaction de ce mémoire.

INTRODUCTION

Depuis de nombreuses années, les projets de coopération internationale sont de plus en plus nombreux à se réaliser chaque année dans le monde. Ces projets sont majoritairement réalisés par des jeunes (McBride, Benitez, Sherraden & Johnson, 2003). Les programmes de stage de coopération internationale ont d'abord été mis de l'avant par des groupes religieux et avaient un objectif d'évangélisation. Ces stages missionnaires ont considérablement augmenté au cours des dernières années (Welliver & Northcutt, 2006). Parallèlement, des groupes publics, tels que le Corps de la Paix aux États-Unis ou les volontaires de Solidarité Union Coopération (SUCO) au Canada, ont également permis à des jeunes de réaliser des projets de coopération internationale sans être liés à un groupe religieux. À partir des années 1990, les projets de stage de coopération internationale laïques et privés sont devenus de plus en plus nombreux à être offerts aux jeunes américains et aux jeunes québécois (Sherraden, Stringham, Sow & McBride, 2006). Au cours de cette même période, les jeunes québécois, longtemps considérés parmi les plus nombreux à décrocher de l'école au Canada, se sont vus offrir de plus en plus de programmes et des projets visant à augmenter leur persévérance scolaire (Emploi et Développement social Canada, 2015).

Malgré tous ces programmes visant à favoriser la persévérance scolaire, le taux de décrochage scolaire du Québec n'a pas autant diminué que dans d'autres provinces canadiennes (Statistique Canada, 2008). En outre, peu de projets visant à diminuer le décrochage scolaire ont fait l'objet d'une évaluation scientifique, ce qui ne permet pas d'établir clairement leur efficacité aux yeux des bailleurs de fonds. C'est le cas du projet de stage coopératif au Costa Rica, qui fait l'objet de ce mémoire. Il a été offert pendant trois années consécutives aux élèves d'un Centre de formation générale des adultes (CFGa) dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Étant donné la difficulté à faire la démonstration de l'efficacité de ce projet quant à l'accroissement de la persévérance scolaire des élèves, son organisation est souvent complexe, faute de financement suffisant. Pourtant, les professionnels à l'origine de ce projet estiment que cette initiative

a des retombées positives chez les participants¹, en permettant notamment d'augmenter leur estime d'eux-mêmes.

Or, la réussite scolaire des jeunes est d'une importance capitale pour le développement économique de notre société (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, Ménard & McKinsey and Company, 2009), d'où l'importance de maintenir les projets les plus efficaces visant à l'augmenter. Aussi l'étude des retombées de la participation à un stage international sur les jeunes semble-t-elle pertinente, puisque ses résultats auront un impact (positif ou négatif) sur le développement et le financement de telles pratiques dans les écoles québécoises. C'est en partie ce que propose le présent mémoire, en documentant les perceptions des jeunes sur les différentes étapes de réalisation du projet de coopération internationale auquel ils ont participé au cours de leur scolarité au sein d'un CFGA.

Pour ce faire, la problématique du décrochage scolaire au Québec ainsi que dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean est d'abord soulevée. Les différents écrits portant sur la réalisation de stages de coopération internationale, de voyages écotouristiques et de projets de coopération locale sont par la suite traités dans le but de documenter différents aspects, tels que les motifs d'inscription des jeunes, le déroulement du stage, les attentes et le sentiment de réussite de ceux-ci face aux différents projets, le choc culturel vécu, ainsi que les retombées personnelles, scolaires et professionnelles des projets recensés. Par la suite, le cadre conceptuel retenu pour la collecte et l'analyse des données, soit le socioconstructivisme, est présenté de même que les principaux concepts à l'étude. Pour sa part, le quatrième chapitre décrit la méthodologie utilisée pour réaliser cette recherche en précisant le type de recherche retenu, la population à l'étude, de même que la méthode de collecte et d'analyse des données. Dans les chapitres suivants, les résultats de cette recherche sont présentés puis discutés, après avoir été comparés aux écrits recensés, le tout selon une perspective socioconstructiviste.

¹ Dans ce mémoire, l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte et n'a aucune intention discriminatoire.

CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE

Le Québec peut se vanter de progresser sur le plan de la persévérance scolaire de ses jeunes. Bien que le taux de diplomation ait diminué de 8,7 % depuis 2002-2003, il se situe tout de même à 71,1² % pour l'ensemble des jeunes québécois (CRÉPAS, 2013). Le taux de décrochage scolaire dépasse 16 % pour les années scolaires 2009-2010 et 2011-2012, ce qui signifie que de nombreux jeunes québécois quittent l'école en n'ayant obtenu ni diplôme d'études secondaires (DES) ni diplôme d'études professionnelles (DEP) (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2012, 2013).

Ces statistiques doivent toutefois être reconsidérées selon les régions administratives d'où elles proviennent. En effet, la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean est celle où la proportion d'élèves sortant sans diplôme ni qualification est parmi les plus faibles, soit 11,8 % en 2010-2011, ce qui représente une diminution de 3,1 % par rapport à 2005-2006 (CRÉPAS, 2013). Heureusement, Langevin, Cartier et Robert (2007) estiment que 15 % des décrocheurs font un retour aux études dans les années qui suivent leur abandon scolaire. Ce retour se passe généralement dans un Centre de formation générale des adultes (CFGa).

De nombreux facteurs de risque sont associés au taux de décrochage scolaire. Parmi ces derniers, il faut retenir la présence de difficultés scolaires et de problèmes de comportement (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004; Franklin & Streeter, 1995; Larrivée & Bourque, 1991; Vickers, 1994), le manque de soutien familial (LeBlanc, Janosz & Langelier-Biron, 1993; Lessard, Fortin, Joly, Royer, Marcotte, & Potvin, 2007; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin & Leclerc, 2001; Potvin *et al.*, 1999), la situation socioéconomique des parents (Desmarais, 2008) ainsi que l'accumulation de plusieurs de ces facteurs de risque ou d'autres facteurs que ceux nommés ici (Lessard *et al.*, 2007).

Malgré le retour aux études de plusieurs décrocheurs, bon nombre d'entre eux feront au moins une deuxième fois l'expérience du décrochage scolaire. En effet, si l'on se fie aux données disponibles, pour l'année scolaire 2009-2010, environ 21 % des 269

² Les données les plus récentes disponibles sont celles de l'année scolaire 2010-2011.

979 élèves inscrits dans un CFGA du Québec y ont obtenu leur DES (MELS, 2014). Les principaux motifs évoqués lors du deuxième épisode de décrochage sont l'obligation d'occuper un emploi rémunéré, les besoins économiques, les difficultés scolaires ou d'orientation, les difficultés personnelles ou les obligations familiales (Beauchesne, 1992). Gagnon et Brunel (2005) soulignent, quant à eux, que les conditions de vie à l'école et celles au travail sont d'autres raisons de cesser la scolarisation. Il est important de noter que malgré le temps qui a passé, les facteurs de risque présents avant le premier décrochage demeurent présents chez les raccrocheurs (Bianco, 2008). C'est sans doute ce qui permet d'expliquer le fait qu'environ la moitié d'entre eux ne parvient pas à obtenir de diplôme et que certains décrochent à nouveau (Bourdon & Roy, 2004; Dagenais, Meunier, Monmarquette & Viennot-Briot, 2000; Langevin, Cartier & Robert, 2007; Marcotte, Fortin & Cloutier, 2011).

Évidemment, le fait de ne pas obtenir de diplôme, ni de qualification a des conséquences majeures, tant pour les individus que pour la société. Par exemple, sur le plan individuel, les décrocheurs sont limités dans leur adaptation et leur insertion sociale (LeBlanc, Janosz & Langelier-Biron, 1993). En outre, ils ont des revenus annuels moyens inférieurs à la population en général, bénéficient plus de prestations d'assurance emploi et d'assistance sociale, sont surreprésentés dans la population carcérale, ont davantage de risques de souffrir de dépression et ont une espérance de vie plus courte (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, Ménard & McKinsey and Company, 2009). Cette situation nuit à leur insertion socioéconomique. En effet, ces derniers rejoignent difficilement le marché du travail, ils accèdent à des salaires moins élevés et le taux de chômage est près de deux fois plus élevé chez eux population de non diplômés) que dans la population en général (Emploi et Développement social Canada, 2015; Fortin & Picard, 1999; Fortin *et al.*, 2004; Rousseau, Tétreault, Bergeron & Carignan, 2007).

Sur le plan social, le décrochage a aussi de graves conséquences, car « les non-diplômés participent généralement moins à la vie citoyenne et ils contribuent donc moins au renforcement du tissu social québécois » (Groupe d'action sur la persévérance et la

réussite scolaires au Québec, Ménard et McKinsey and Company, 2009 : 11). Dans un autre ordre d'idées, compte tenu de leur faible insertion socioéconomique, ils constituent la clientèle cible de divers programmes publics visant à favoriser l'insertion socioprofessionnelle ou à diminuer la pauvreté dans les populations à risque. Et comme la faible scolarité des parents demeure un facteur de risque, les enfants de décrocheurs sont davantage susceptibles que les autres de bénéficier de ces mesures. Les difficultés vécues par les décrocheurs pour accéder au marché du travail poussent également plusieurs d'entre eux à occuper un emploi moins bien rémunéré. Pour toutes ces raisons, il y aurait en bout de ligne un manque à gagner en taxes et impôts non perçus et en dépenses sociales supplémentaires de 1,9 milliard par année (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, Ménard & McKinsey and Company, 2009).

Afin de soutenir les adultes dans leur formation générale, la Loi sur l'Instruction Publique (LIP) prévoit que des services d'accueil et de référence (SARCA) soient offerts dans les CFGA. Il s'agit d'« un ensemble de ressources destinées à accueillir, informer, orienter et accompagner les adultes en vue de les guider dans le choix d'un projet et des moyens à prendre pour le réaliser » (MELS, 2010 : 1). Une synthèse de deux recherches-actions³ publiée par le MELS présente d'ailleurs une liste d'appuis favorisant la réussite des adultes en formation générale au secondaire. Ces moyens sont les suivants :

[...] Le soutien dans la réalisation du projet et la clarification de l'orientation [...] Le rapport de confiance entre l'adulte et les intervenantes et intervenants du CEA⁴ de même que l'encadrement personnel demandé et reçu [...] Le soutien du personnel des CEA, particulièrement du personnel enseignant tout au long du parcours [...] L'appui du milieu, de la famille, de l'entourage [...] Le lien avec une personne ayant fréquenté le centre avec succès [...] Les appuis financiers et l'accompagnement offerts par des organismes [...] (MELS, 2009 :16).

³ Les recherches-actions retenues pour cette publication ont été menées entre 2004 et 2005 par des praticiens embauchés par des commissions scolaires.

⁴ CEA signifie « centre d'éducation des adultes ». Il s'agit du nom que l'on donnait à cette époque aux CFGA.

Ce même document souligne aussi que les séjours à l'étranger ont été, pour certains élèves en voie de réussir leur formation générale dans un CFGA, l'élément déclencheur motivant leur retour aux études ou la poursuite de celles-ci (MELS, 2009).

C'est l'une des raisons qui a poussé le CFGA où s'est réalisée la présente étude à mettre sur pied un projet de stage au Costa Rica pour ses élèves. Ce projet coopératif visait à motiver les élèves intéressés par cette activité à maintenir leur intérêt pour l'obtention d'un diplôme. Il était précédé d'une période de préparation s'étalant sur environ cinq mois. Au cours de ceux-ci, les élèves devaient mettre sur pied une coopérative⁵ dans laquelle ils devaient s'investir tout au long de l'année scolaire. Ils étaient également tenus de participer à une série de formations visant à favoriser le travail d'équipe et à les préparer au choc culturel pouvant être vécu à l'étranger. Ils devaient aussi financer leur voyage par diverses activités dont ils étaient responsables. Ce projet s'ajoutait à une série d'autres de moindre envergure, ayant pour but d'intégrer les élèves dans des activités socioculturelles à l'intérieur des murs de l'école afin de rendre leur passage au CFGA plus agréable et de les aider ainsi à poursuivre leur scolarité jusqu'au bout⁶. Il est difficile de savoir si ces projets atteignent leur objectif d'accroître la persévérance scolaire puisque des 800⁷ élèves inscrits au CFGA étudié en 2009-2010, 168 ont obtenu leur diplôme, soit 21%. Si l'on compare avec le taux de diplomation non pondéré pour le Québec en 2009-2010, on obtient le même taux de diplomation dans ce CFGA que dans l'ensemble de la province (MELS, 2014).

Comme il est impossible de mesurer avec précision l'impact du projet de stage coopératif au Costa Rica uniquement, la présente étude a comme objectif de documenter les différentes étapes de réalisation d'un projet de coopération internationale en se basant sur la perception des élèves qui y ont participé. De façon plus spécifique, nous voulons documenter la motivation des jeunes à participer à un projet de coopération

⁵ Une jeune coopérative, aussi appelée jeune coop, est formée et fonctionne selon le modèle d'une coopérative, mais n'est pas légalement constituée. Il s'agit plutôt d'un projet éducatif.

⁶ Information tirée des entretiens réalisés avec les responsables du programme de stage coopératif à l'étranger du CFGA étudié.

⁷ Ce nombre est une approximation. Compte tenu des interruptions fréquentes du parcours scolaire des élèves des CFGA, aucune statistique n'est réalisée pour connaître le nombre d'élèves inscrits dans une année scolaire.

internationale, la façon dont ils vivent les différentes étapes de celui-ci, les attentes comblées et non-comblées ainsi que leur sentiment de réussite en lien avec ce stage. Nous voulons également décrire le choc culturel appréhendé et vécu par les jeunes participants de ce projet à l'étranger de même que les différentes retombées sur les plans personnel, scolaire et professionnel qui ont été perçues par les participants.

CHAPITRE 2 - RECENSION DES ÉCRITS

L'objectif de ce chapitre est de présenter les différents constats issus des études réalisées à ce jour sur les stages de coopération internationale et leurs retombées sur les jeunes qui y participent. Pour ce faire, six sous-thèmes sont principalement explorés. Tout d'abord, le déroulement des projets de stages, les motifs liés à l'inscription jusqu'à la réalisation du stage lui-même et les activités prévues au retour sont abordés. Par la suite, les attentes des jeunes envers les projets de stage sont présentées, en spécifiant dans quelle mesure ces dernières ont été comblées ou non. Les perceptions des jeunes en ce qui concerne la réussite des projets sont ensuite considérées, de même que les éléments ayant facilité ou entravé le déroulement des stages. Les deux dernières sections exposent, quant à elles, le choc culturel vécu par les participants, ainsi que les retombées des projets de coopération internationale sur la vie personnelle, scolaire et professionnelle des jeunes.

Étant donné le nombre limité d'études permettant de documenter les retombées des projets de coopération internationale sur les participants, mais également la nature du projet de coopération international étudié dans ce mémoire, la présente recension des écrits a été élargie afin de rendre compte des résultats d'études concernant les projets de coopération locale (réalisés sans avoir à quitter sa ville) ainsi que les voyages d'écotourisme (bref travail de coopération au cours d'un séjour touristique de courte durée). Afin de faciliter la compréhension des principaux constats qui ressortent de ces études, la plupart des sections de ce chapitre sont divisées de façon à bien distinguer les différents types de projets documentés (coopération internationale, écotourisme et coopération locale).

2.1 Motifs d'inscription aux projets

Lorsque vient le temps de prendre la décision d'utiliser son temps et son argent pour réaliser un voyage, les raisons sont nombreuses pour se lancer dans l'aventure. Elles peuvent aller du pur altruisme à des considérations des plus personnelles. Entre les deux, les motifs d'inscription sont variés et classés de différentes façons selon les auteurs

(Brown, 2005; Chen & Chen, 2011; Rehberg, 2005). C'est ce qui est présenté dans cette section et ce, en s'intéressant à trois grands types de projets : ceux liés à la coopération internationale, à l'écotourisme ou à la coopération locale.

2.1.1 Motifs associés aux projets de coopération internationale

Dans son étude portant sur les motifs évoqués par de jeunes suisses afin d'expliquer leur inscription à un projet de coopération internationale, Rehberg (2005) regroupe ces raisons en trois principales catégories : la réalisation de quelque chose de positif pour autrui, la quête de nouveauté et la quête personnelle (Rehberg, 2005). Étant donné que ces catégories sont utilisées pour présenter les motifs évoqués dans plusieurs autres études, cette classification est retenue ici. Évidemment, ces motifs sont ceux que les participants aux différentes études étaient en mesure de nommer avant leur départ pour le séjour de coopération internationale. Hachey (1995) souligne qu'il est cependant possible que certains n'aient pas été clairement identifiés par les répondants avant leur départ, mais qu'ils aient été plus clairement compris au retour.

La première catégorie regroupe les motifs plus altruistes nommés par les jeunes coopérants, c'est-à-dire ceux qui se rapportent au fait de réaliser quelque chose de bien pour autrui. Venir en aide à d'autres personnes, sans nécessairement savoir d'emblée ce qui sera accompli, motive aussi les jeunes à participer à des projets de coopération internationale (Gaskin, 2004; Hudson & Inkson, 2006; Jones, 2004; Rehberg, 2005; Rothwell & Charleston, 2013; Tiessen, 2008; Zavitz, 2004), tout comme le sentiment de devoir « donner au suivant », parce qu'ils sont issus d'une société plus favorisée que la communauté dans laquelle ils veulent apporter leur aide (Lough, McBride & Sherraden, 2009; Zavitz, 2004). Le désir de réaliser quelque chose de positif, qui fera une différence, est également mentionné par plusieurs participants à des projets de coopération internationale (Rehberg, 2005; Rothwell & Charleston, 2013; Tiessen, 2008), ainsi que le fait de se sentir utiles (Rehberg, 2005).

La quête de nouveauté englobe, quant à elle, de nombreux motifs qui encouragent les jeunes à participer à un projet de coopération internationale. Parmi ceux-ci, la découverte d'une autre culture et d'une nouvelle façon de vivre en s'intégrant à la communauté d'accueil au cours du séjour à l'étranger est nommée à de nombreuses reprises par les auteurs (Cook, 2005; Dumas, 1999; Hudson & Inkson, 2006; Kang Suh, 2009; Rehberg, 2005; Zavitz, 2004). Les différences que les jeunes constatent entre leur vie au cours du séjour à l'étranger et leur routine à la maison font également partie de cette quête de nouveauté (Cook, 2005; Dumas, 1999; Gaskin, 2004; Jones, 2004; Kang Suh, 2009; Rehberg, 2005; Rothwell & Charleston, 2013; Zavitz, 2004). Le désir de voyager, l'aventure ou l'opportunité de réaliser ce voyage grâce au fait que de bonnes conditions sont réunies font également partie de cette catégorie (Cook, 2005; Dumas, 1999; Gaskin, 2004; Hudson & Inkson, 2006; Jones, 2004; Kang Suh, 2009; Ngo, 2012; Rothwell & Charleston, 2013; Solidarités Jeunesses, 2001; Swaney, 2012; Tiessen, 2008), ainsi que la volonté d'apprendre une nouvelle langue et de la mettre en pratique (Cook, 2005; Dumas, 1999; Rehberg, 2005; Rothwell & Charleston, 2013). Enfin, la vie sociale fait également partie des motifs des jeunes pour réaliser un projet de coopération internationale, en ce sens que le développement de nouvelles amitiés, la création de liens interpersonnels ou l'attrait pour la vie de groupe au cours du séjour à l'étranger sont nommés par quelques auteurs (Dumas, 1999; Gaskin, 2004; Jones, 2004; Ngo, 2012; Rehberg, 2005; Rothwell & Charleston, 2013).

La dernière catégorie de Rehberg (2005) regroupe les motifs d'inscription liés à la quête personnelle. Bien que cette catégorie ne comprenne que trois motifs dans l'étude de Rehberg (2005), la quête personnelle peut s'élargir pour inclure des motifs de participation aux projets de coopération internationale qui ont été présentés par d'autres chercheurs, soit les avantages académiques qu'apporte la participation au projet (Cook, 2005; Dumas, 1999; Kang Suh, 2009; Ngo, 2012; Solidarité Jeunesses, 2001; Swaney, 2012; Zavitz, 2004). Le premier motif concerne la découverte et la connaissance de soi. Les jeunes veulent en apprendre plus sur eux-mêmes, leurs forces et leurs limites, au cours du projet de coopération internationale. (Cook, 2005; Gazley, 2001; Jackson, 2002; Parson, 2002; Rehberg, 2005; Rothwell & Charleston, 2013; Tiessen, 2008). Ils veulent

aussi changer au cours de leur expérience. Sans toujours préciser de quelle façon, ils souhaitent vivre une croissance personnelle, se dépasser en relevant des défis ou en améliorant certaines capacités, habiletés ou aptitudes qu'ils possèdent déjà ou encore changer leur façon de voir le monde (Cook, 2005; Dumas, 1999; Gaskin, 2004; Hudson & Inkson, 2006; Jones, 2004; Lough *et al.*, 2009; Ngo, 2012; Rothwell & Charleston, 2013; Solidarités Jeunesses, 2001).

La future vie professionnelle constitue également un motif important d'inscription à un projet de coopération internationale. Trois différents motifs y sont liés. Tout d'abord, certains jeunes cherchent à clarifier leur avenir professionnel à travers la réalisation de leur projet de coopération internationale (Dumas, 1999; Handy *et al.*, 2010; Kang Suh, 2009; Rehberg, 2005; Rothwell & Charleston, 2013). Selon Erikson (1968), ce besoin de clarification est normal, puisque les jeunes sont à l'âge de décider de leur carrière et sont constamment préoccupés par leur identité en développement (Cohen-Scali & Guichard, 2008). Bien qu'ils le nomment comme un motif d'inscription à un projet de coopération internationale, la clarification de l'avenir est un processus qui est davantage lié à l'âge qu'au projet de stage en tant que tel (Kang Sue, 2009). L'acquisition de connaissances professionnelles, notamment à l'échelle internationale, est aussi un motif lié à la vie professionnelle fréquemment évoqué par les participants (Jones, 2011; Kang Suh, 2009; Lough *et al.*, 2009; Ngo, 2012; Rehberg, 2005). Enfin, l'acquisition d'une expérience professionnelle reconnue, qui pourra être inscrite dans un curriculum vitae et servir lors de recherches d'emploi ultérieures, est un motif nommé par plusieurs auteurs (Dumas, 1999; Gaskin, 2004; Hachey, 1995; Jones, 2004, 2011; Lough *et al.*, 2009; Ngo, 2012; Rehberg, 2005; Rothwell & Charleston, 2013; Tiessen, 2008; Zavitz, 2004). Le dernier motif qui s'ajoute à la catégorie de la quête personnelle est celui des avantages académiques que la participation à un projet de coopération internationale permet d'obtenir. Il peut s'agir de l'obtention de crédits scolaires ou de la possibilité d'appliquer des apprentissages théoriques sur le terrain. (Cook; 2005; Dumas, 1999; Zavitz, 2004).

Bien que la décision de participer à un projet de coopération internationale soit personnelle, il va sans dire qu'un projet d'une telle envergure, tant sur le plan financier

qu'en ce qui concerne sa durée, ne se réalise pas sans en avoir d'abord glissé un mot aux membres de son entourage. L'influence des parents, des amis et des enseignants, sans constituer un motif d'inscription, demeure donc un encouragement à s'engager dans un projet de coopération internationale (Bachner & Zeuschel, 1994; Cook, 2005; Kauffman, Martin, Weaver & Weaver, 1992), ou peut être à l'origine de l'intérêt que le jeune porte à ce type de projet (Cook, 2005; Dumas, 1999; Rothwell & Charleston, 2013).

2.1.2 Motifs associés aux projets d'écotourisme

Quelques auteurs se sont intéressés aux motifs évoqués par les participants qui décident de réaliser un voyage écotouristique (Broad, 2003; Brown, 2005; Brown & Letho, 2005; Caissie & Halpenny, 2003; Callanan & Thomas, 2005; Carter, 2008; Chen & Chen, 2011; Duffy, 2002; Fernan & Domzal, 2001; Frommer, 1996; Galley & Clifton, 2004; Gazley, 2001; McIntosh & Zahra, 2007; Mill & Morrison, 2002; Moskowitz, 1995; Mustonen, 2005, 2007; Sin, 2009; Stebbins, 1992; Wearing, 2001; Wearing & Neil, 2001; Zavitz, 2004). Les motifs qui poussent les gens à choisir un voyage écotouristique sont nombreux, ne sont pas immuables et changent au cours de la vie d'une personne. Ils sont influencés par la personnalité, le style de vie et les expériences passées du voyageur (Swarbrooke & Horner, 2003). Chen et Chen (2011) ont toutefois présenté ces motifs en trois catégories, qui sont suffisamment générales pour pouvoir s'appliquer aux résultats d'autres études : les motifs personnels, les motifs interpersonnels et les autres motifs. Ce sont ces catégories qui sont utilisées dans la présente section pour présenter les motifs évoqués par les écotouristes qui ont participé aux diverses recherches évoquées précédemment.

Les motifs personnels sont qualifiés par Mustonen (2007) comme étant des motifs égoïstes. Onze motifs se rapportant à cette catégorie ont été retrouvés dans les études. Le premier est de vivre une expérience authentique d'immersion dans une nouvelle culture (Brown, 2005; Brown & Letho, 2005; Carter, 2008; Chen & Chen, 2011; Duffy, 2002; McIntosh & Zahra, 2007; Sin, 2009). Viennent ensuite l'intérêt pour les voyages (Broad, 2003; Chen & Chen, 2011; Wearing, 2001) et le besoin de défi, de stimulation, de

changer de routine ou simplement de vivre une aventure ou d'avoir du plaisir (Broad, 2003; Caissie & Halpenny, 2003; Chen & Chen, 2011; Wearing, 2001). Le développement, la croissance et l'épanouissement personnels sont d'autres motifs nommés par plusieurs auteurs (Broad, 2003; Callanan & Thomas, 2005; Chen & Chen, 2011; Galley & Clifton, 2004; Gazley, 2001; Mill & Morrison, 2002; Sin, 2009; Stebbins, 1992; Wearing, 2001). Finalement, le développement professionnel ou le fait d'avoir une expérience à ajouter à son curriculum vitae (Callanan & Thomas, 2005; Chen & Chen, 2011; Wearing, 2001), ainsi que les intérêts en lien avec la scolarité et les apprentissages (Galley & Clifton, 2004; Wearing, 2001), sont d'autres motifs personnels associés à la réalisation d'un voyage écotouristique.

La seconde catégorie de Chen et Chen (2011) regroupe les motifs interpersonnels. C'est dans cette catégorie que se retrouvent les motifs altruistes et de socialisation (Mustonen, 2007). À l'instar des personnes effectuant un stage international, les écotouristes éprouvent, eux aussi, le désir d'aider, de « donner au suivant » (Brown, 2005; Brown & Letho, 2005; Caissie & Halpenny, 2003; Chen & Chen, 2011; McIntosh & Zarha, 2007; Moskowitz, 1995; Sin, 2009; Wearing, 2001; Zavitz, 2004) et ils souhaitent avoir des interactions avec des membres de la communauté d'accueil ainsi que des échanges interculturels (Broad, 2003; Chen et Chen, 2011; Wearing, 2001). Un motif différent, évoqué cette fois-ci par des répondants qui voyagent avec des membres de leur entourage (famille, collègues de travail), est de solidifier leur relation avec la personne qui voyage en leur compagnie (Brown, 2005; Brown & Letho, 2005; Chen & Chen, 2011). Le quatrième et dernier motif interpersonnel, qui n'est toutefois pas mentionné dans l'étude de Chen et Chen (2011), est de réaliser un voyage écotouristique et de créer des relations amicales au cours du séjour, par la vie ou le travail de groupe, et de connaître des personnes qui partagent des intérêts communs (Broad, 2003; Brown, 2005; Brown & Letho, 2005; Sin, 2009).

En ce qui concerne la dernière catégorie de Chen et Chen (2011), il s'agit des autres motifs, qui sont nommés moins souvent par les écotouristes ayant participé aux différentes études, mais qui revêtent tout de même une certaine importance. Le premier

de ces motifs est le fait de réaliser un voyage différent, qui sort de l'ordinaire et qui donne moins l'impression au participant d'être un simple « touriste » (Brown, 2005; Caissie & Halpenny, 2003; Chen & Chen, 2011; Frommer, 1996; McIntosh & Zahra, 2007). Le fait que l'opportunité de réaliser un voyage écotouristique survienne au bon moment, dans des conditions financières intéressantes, est également présent parmi les autres motifs (Caissie & Halpenny, 2003; Chen & Chen, 2011; Sin, 2009; Wearing, 2001). Le dernier motif, moins souvent évoqué dans les études, est la concordance entre les objectifs, les valeurs et la mission de l'organisme au sein duquel les voyageurs pourront réaliser leurs tâches et mettre à profit leurs propres valeurs personnelles (Chen et Chen, 2011; Wearing, 2001).

Les motivations des écotouristes ressemblent donc beaucoup à celles des jeunes participants aux projets de coopération internationale (Broad, 2003; Gazley, 2001; Stebbins, 1992). Le niveau d'importance de chacun des motifs évoqués est toutefois différent en fonction du type de projet réalisé (coopération internationale ou écotourisme) (Gazley, 2001; Stebbins, 1992). En effet, les principaux motifs sont généralement de nature plus personnelle ou égoïste lorsqu'il s'agit d'un voyage écotouristique et davantage altruistes dans le cas d'un voyage de coopération internationale.

2.1.3 Motifs associés aux projets de coopération locale

La coopération locale, plus communément appelée « bénévolat », ne date pas d'hier. Dans le passé, le bénévolat était réalisé dans un souci de respect des valeurs et des croyances religieuses. Aujourd'hui, les bénévoles choisissent de s'impliquer pour des raisons plus personnelles (Anheier & Salamon, 1999). Plusieurs auteurs se sont intéressés aux raisons qui amènent les jeunes à opter pour le bénévolat dans leur communauté (Allison, Okun & Dutridge, 2002; Andolina, Jenkins, Keeter & Zukin, 2002; Anheier & Salamon, 1999; Clary *et al.*, 1998; Coles, 1993; Eley, 2003; Jones & Hill, 2003; McBride, Pritzer, Daftary & Tang, 2006; Nathanson & Eggleton, 1993; Serrow, 1991). Les motifs des jeunes dépendent évidemment de la façon dont ils perçoivent leur travail de coopération locale. Ceux pour qui le bénévolat est une obligation scolaire, par

exemple, sont principalement motivés par des facteurs externes (Allison, Okun & Dutridge, 2002; Jones & Hill, 2003). Bien que souvent motivés par des raisons personnelles, en ce sens que la réalisation du travail bénévole satisfait un besoin personnel (Allison, Okun & Dutridge, 2002; Anheier & Salamon, 1999; Clary *et al.*, 1998; Coles, 1993), les jeunes s'impliquent également par désir d'aider les autres (Allison, Okun & Dutridge, 2002; Anheier & Salamon, 1999; Coles, 1993; Eley, 2003; Nathanson & Eggleton, 1993). La recherche d'une expérience à inscrire à leur curriculum vitae est un autre motif de participation à un projet de coopération locale. En s'impliquant dans leur communauté, les jeunes font des apprentissages sur le terrain qui ne pourraient être obtenus en classe et qui leur permettront de propulser leur carrière (Allison, Okun & Dutridge, 2002; Andolina *et al.*, 2002; Clary *et al.*, 1998; Eley, 2003; McBride *et al.*, 2006; Nathanson & Eggleton, 1993; Serrow, 1991).

Ainsi, à la lumière des écrits existants, il est possible de constater que les motifs d'inscription aux différents projets, bien que variés, comportent en même temps beaucoup de similitudes d'une catégorie de projet à une autre. Les principaux motifs évoqués sont à la fois de nature altruiste et individualiste, en ce sens que les jeunes participent à ces projets dans le but d'aider autrui, mais également avec des objectifs d'avancement personnel, scolaire ou professionnel.

2.2 Déroulement des projets

Dans cette section, les écrits portant sur la réalisation des projets de coopération internationale, d'écotourisme et de coopération locale sont présentés. Une attention particulière est également portée à ce qui a été exposé par les chercheurs sur la préparation des voyages de coopération internationale et des voyages écotouristiques, ainsi que sur le déroulement du retour des voyages de coopération internationale.

2.2.1 Projets de coopération internationale

2.2.1.1 Préparation

Parmi les différents programmes de coopération internationale qui ont fait l'objet d'une évaluation par le passé, certains n'offraient pas de sessions de préparation aux jeunes participants (EFC, Global mission task force, 2000; Van Engen, 2000), mais la plupart avaient des activités de préparation adéquates pour permettre aux jeunes de se sentir bien préparés à partir en voyage de coopération internationale (Choquette, 2008; Cook, 2005; Dumas, 1999; Friesen, 2004; Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005; Tuttle, 1998). Les différents auteurs qui se sont penchés sur la réalisation de projets de coopération internationale sont unanimes : les jeunes ont besoin d'une période de préparation adéquate avant leur départ pour le pays d'accueil (Adeney, 1996; Allen, 2001; Anthony, 1994; Archambault, 2005; Borthwick, 1996; Brewer, 2000; Choquette, 2008; Cook, 2005; Cushner, 1994; Daftay & McBride, n.d.; Epprecht, 2004; Friesen, 2004; Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005; Law, 1994; Lutterman-Aguilar & Gingerich, 2002; McBride & Daftary, 2005; Powell & Bratović, 2007; SAI, 2004; Slimbach, 2000; Tuttle, 1998; Van Engen, 2000; Ver Beek, 2005; Wisbey, 1990; Zavitz, 2004).

Selon la plupart des écrits recensés, la qualité de cette préparation est nécessaire pour que les retombées positives du projet de coopération internationale soient plus importantes pour les jeunes, mais aussi pour que ces retombées perdurent dans le temps et causent des impacts à long terme sur les jeunes (Anthony, 1994; Borthwick, 1996; Cook, 2005; Friesen, 2004; McBride & Daftary, 2005; Powell & Bratović, 2007; Tuttle, 1998). Friesen (2004) va même jusqu'à affirmer que plus la préparation est longue, plus les projets de coopération internationale auront de retombées positives chez les jeunes. De plus, les impacts positifs d'une bonne préparation ne se font pas sentir seulement dans la vie des jeunes, mais également sur les organismes responsables des projets de coopération internationale, puisque des jeunes bien préparés sont plus efficaces dans leurs tâches (Archambault, 2005; Epprecht, 2004; Lutterman-Aguilar & Gingerich, 2002; Ver Beek, 2005).

Bien que le milieu scolaire offre une bonne opportunité d'encadrer adéquatement les jeunes afin de les préparer à vivre leur expérience de coopération internationale (Cook, 2005), la préparation ne doit pas être que scolaire ou formelle. Elle doit inclure des moments de formation informels, parce que certains apprentissages se font beaucoup mieux en dehors de l'école (Cushner, 1994). La réalisation du projet de stage doit tout de même être ancrée dans un processus d'apprentissage pour que les jeunes puissent bénéficier de changements positifs à long terme (Brewer, 2000; Wisbey, 1990).

La préparation au voyage de coopération internationale devrait permettre aux jeunes de bien connaître leur pays d'accueil, ses coutumes et sa culture (Adeney, 1996; Allen, 2001; Choquette, 2008; Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005; Law, 1994; Slimbach, 2000; Van Engen, 2000; Zavitz, 2004), d'être en mesure de communiquer dans la langue parlée dans leur pays d'accueil (Kang Sue, 2009; Allen, 2000; Friesen, 2004; Epprecht, 2004; Lutterman-Aguilar & Gingerich, 2005) et de savoir quelles sont les tâches qu'ils auront à réaliser une fois sur le terrain (Kang Sue, 2009). La participation des jeunes aux activités de préparation au voyage de coopération internationale devrait également leur permettre de limiter l'ampleur du choc culturel et du choc de retour (Dumas, 1999).

2.2.1.2 Réalisation

Bien que les modalités de réalisation d'un projet de coopération internationale diffèrent d'un projet à un autre, il existe des similarités qui sont présentées dans cette section. La première se retrouve dans les types de tâches qui doivent être réalisées par les jeunes. Bien que différentes, elles se regroupent dans quelques domaines bien limités, à savoir : l'éducation, le développement communautaire, l'agriculture, la santé et la conservation de l'environnement (McBride & Daftary, 2005; McBride *et al.*, 2006). Peu d'auteurs ont décrit les tâches que devaient réaliser les jeunes qui réalisent un projet de coopération internationale (Cook, 2005; Kiely & Nielsen, 2002; Swaney, 2012; Zavitz, 2004). Malgré cela, les études consultées semblent indiquer que ces dernières sont variées et correspondent généralement aux activités suivantes : supporter les projets déjà en place (Cook, 2005; Kiely & Nielsen, 2002), construire des habitations (Swaney, 2012) ou

soigner les animaux et cultiver la nourriture destinée à ces derniers (Zavitz, 2004). Certains jeunes participants ont des idées précises concernant la valeur de leur travail pour la communauté d'accueil; toutefois, aucune des études consultées ne souligne l'impact que les jeunes apportent à leur communauté d'accueil par le travail qu'ils y effectuent. Par contre, il est mentionné que la présence des jeunes au sein d'une communauté d'accueil a des retombées d'ordre économique étant donné que certains frais reliés à l'inscription à des projets de coopération internationale sont transférés aux familles qui, par exemple, logent et nourrissent les jeunes (Kang Suh, 2009; Zavitz, 2004). D'autres études ont néanmoins montré que les participants ont reçu beaucoup plus de la communauté d'accueil que ce qu'ils ont eux-mêmes apporté (Jeffery, 2001; Van Engen, 2000). Malheureusement, dans certaines circonstances, les jeunes peuvent éprouver le sentiment d'avoir été inutiles pour la communauté qui les a accueillis (Cook, 2005; Zavitz, 2004). Malgré tout, selon Kang Suh (2009), la réalisation d'un projet de coopération internationale demeurerait une expérience significative pour les jeunes participants.

Les liens avec la population hôte, tels que la famille d'accueil ou les collègues de travail locaux provenant de la communauté d'accueil, sont souvent soulignés dans les études portant sur les retombées des projets de coopération internationale. Ainsi, selon bon nombre d'auteurs, la majorité des jeunes arrivent à créer des relations interculturelles positives avec leurs hôtes (Bachner & Zeuschel, 1994; Carlson, Burn, Unseem & Yachimowicz, 1990; Cook, 2005; Dumas, 1999; Grusky, 2000; Purvis, 1993; Rohrllich & Martin, 1991; Tiplady, 2003; Wearing, 2002). Ces relations sont d'ailleurs souvent considérées comme étant l'élément le plus significatif dans le déroulement des projets de coopération internationale (Carlson *et al.*, 1990; Cook, 2005; Dumas, 1999). Toutefois, selon certains auteurs, des jeunes auraient constaté que leurs relations avec les membres de la communauté d'accueil seraient inégalitaires. Ces derniers se seraient sentis traités différemment par leurs hôtes ou auraient eu l'impression que la communauté d'accueil éprouvait de grands besoins de soutien (Slimbach, 2000; Van Engen, 2000; Zavitz, 2004). Mowforth et Munt (2003) expliquent ces sentiments d'inégalité perçus par certains stagiaires par le fait que le tourisme a forgé une forme de néo-colonialisme qui maintient

une relation de subordination entre les gens du nord (participants) et ceux du sud (communauté d'accueil). D'autres études vont dans le même sens en précisant que les jeunes ont des stéréotypes face aux pays du sud, en les considérant comme des communautés ayant de grands besoins qui peuvent être comblés par des jeunes du nord, ce qui entraîne un sentiment de supériorité chez eux (Duffy, 2002; Simpson, 2004). Le manque de supervision et d'accompagnement des jeunes pendant leur séjour à l'étranger peut d'ailleurs renforcer ces stéréotypes (McBride *et al.*, 2006; Friesen, 2004). Cette supervision s'avère également nécessaire pour que les jeunes puissent obtenir des retombées personnelles positives (Powell & Bratović, 2007; Rehberg, 2005).

Bien que la plupart des relations créées avec les communautés d'accueil soient positives, les hôtes ne sont pas les seuls membres de l'entourage des participants au cours de la réalisation de leur projet de coopération internationale. Puisque ce type de projet s'effectue régulièrement en groupe, des interactions ont lieu entre les membres des *groupes de voyage*⁸. Pour certains, cette vie en groupe a été très positive, parce qu'elle a permis de rencontrer des gens avec qui parler (Friesen, 2004; Zavitz, 2004). Cette relation avec les autres membres du groupe s'est d'ailleurs révélée très importante pour des jeunes qui ne sont pas parvenus à créer de liens avec les membres de la communauté d'accueil (Zavitz, 2004). Pour d'autres, la dynamique de groupe peut osciller entre le conflit et la coopération (Institute for Public Policy Research, 2009; Swaney, 2012). Chizhik, Shelly et Troyer (2009) expliquent cette oscillation par le fait que «la complexité des groupes est exacerbée par les interrelations compliquées entre deux processus qui se produisent [à l'intérieur de ceux-ci]: le conflit et la coopération» (Chikhiz *et al.*, 2009 : 52).

2.2.1.3 Retour

La réalisation d'un projet de coopération internationale se termine évidemment par le retour dans son pays d'origine. Bien que cette étape marque la fin du projet, les

⁸ Le terme *groupe de voyage* est utilisé ici pour parler de tous les jeunes qui se rendent au même moment dans le pays d'accueil pour y réaliser un projet de coopération internationale. Ces jeunes peuvent se connaître avant la réalisation du projet, ou encore se rencontrer une fois sur le site du projet de coopération internationale.

chercheurs s'y intéressent néanmoins. Selon les écrits consultés, le retour devrait aussi être encadré pour permettre aux jeunes de bien le vivre, pour que ces derniers puissent bénéficier de retombées positives à la suite de leur participation au projet de coopération internationale (Anthony, 1994; Borthwick, 1996; Friesen, 2004; McBride & Daftary, 2005; Peterson, Aeschliman & Sneed, 2003; Rehberg, 2005; Tuttle, 1998) ou pour prévenir le choc du retour (Dumas, 1999; Pirolo, 1987). Toutefois, bien que le choc du retour revête une importance capitale dans la dernière phase d'un projet de coopération internationale (Dumas, 1999; Grenier, 1998; Martin, Bradford & Rohrlinch, 1995), cet élément sera traité dans la section 5 de ce chapitre.

Il est important de noter que la présence d'un programme d'encadrement des jeunes au retour ne garantit pas que ces derniers recevront bel et bien l'encadrement et le soutien nécessaires, puisque nombre d'entre eux s'installent dans une autre municipalité ou ne se présentent tout simplement pas aux activités prévues pour effectuer un retour sur l'expérience vécue (Brabant, Palmer & Gramling, 1990; Martin & Harrell, 2004).

Malgré le fait que certains des programmes qui permettent aux jeunes de réaliser un projet de coopération internationale n'aient pas de politiques adéquates pour encadrer et accompagner les jeunes lors de leur retour (Friesen, 2004), d'autres sont mieux adaptés, notamment pour les programmes qui se déroulent en milieu scolaire (Cook, 2005; Tuttle, 1998). Les recherches démontrent que la présence d'une bonne politique d'encadrement et d'accompagnement au retour permet aux jeunes de devenir de bons agents de changement social (Pirolo, 1987), qui s'impliquent dans leur communauté locale, auprès de divers organismes ou en venant en aide à des personnes issues de différentes cultures (Bachner & Zeuschel, 1990; Cook, 2005; Hess, 1997). De plus, pour certains jeunes, le fait qu'ils soient revenus ne les empêche pas de conserver des liens avec certains membres de la communauté qui les ont accueillis lors de leur séjour de coopération internationale (Bachner & Zeuschel, 1990; Cook, 2005) ou d'éprouver le désir de poursuivre ou de recommencer un nouveau projet du même type (Bachner & Zeuschel, 1990; Barnes, 2000; Borthwick, 1991; McDonough & Peterson, 1999). Enfin, il semble que lorsque les jeunes ont réussi à combler les attentes qu'ils s'étaient fixées

avant leur départ, leur retour dans leur pays d'origine se déroule beaucoup mieux (Black & Gregerson, 1990; Martin, Bradford & Rohrlinch, 1995; Rogers & Ward, 1993).

2.2.2 Projets d'écotourisme

2.2.2.1 Préparation

Un seul auteur s'est penché sur la préparation offerte aux écotouristes avant leur départ (Rehberg, 2005). Sa conclusion fait écho aux données des auteurs cités dans la section précédente au sujet des projets de coopération internationale. Ainsi, pour que les écotouristes puissent bénéficier de retombées personnelles positives, ils ont d'abord besoin d'un encadrement professionnel avant leur départ (Rehberg, 2005).

2.2.2.2 Réalisation

En ce qui concerne la réalisation des voyages d'écotourisme, il est essentiel de noter que les domaines dans lesquels les écotouristes peuvent réaliser leur projet sont ceux des sciences, de l'écologie et du travail social (McMillion, 1999). Tout comme dans certains projets de coopération internationale, les écotouristes peuvent vivre au sein d'une famille d'accueil locale (Chen & Chen, 2011).

Bien que peu documentées, les relations interpersonnelles revêtent une importance particulière pour les écotouristes. Les activités offertes au cours du séjour permettent d'ailleurs aux voyageurs de développer des liens positifs avec les membres de la communauté d'accueil (Sin, 2009). D'autres chercheurs croient tout de même que les relations créées entre les voyageurs et les natifs ne sont pas aussi égalitaires qu'elles devraient l'être (Smith & Duffy, 2003). Enfin, les relations créées avec les autres écotouristes au cours du voyage constituent une valeur ajoutée à ce type d'expérience, puisqu'elles permettent aux voyageurs d'échanger avec des personnes qui partagent les mêmes intérêts (Brown, 2005).

2.2.3 Projets de coopération locale

En ce qui concerne les projets de coopération locale, les écrits consultés n'abordent pas l'aspect de la préparation de ceux-ci. De plus, puisqu'ils se déroulent dans la communauté du jeune, la question du retour ne se pose pas, bien qu'un bilan puisse être fait par le participant à la suite de son implication. Il est toutefois pertinent de préciser que les différentes tâches réalisées par les jeunes bénévoles se rapprochent de celles réalisées par les écotouristes ou les jeunes coopérants internationaux. En effet, l'éducation, le développement communautaire, l'environnement et la réponse aux besoins de la communauté en s'intégrant aux projets déjà en place représentent différents lieux d'implication bénévole possibles dans le cadre de la coopération locale (McBride *et al.*, 2006; Moore & Sandholtz, 1999).

En somme, que ce soit pour un projet de coopération internationale ou un voyage écotouristique, les auteurs s'entendent pour dire qu'une préparation adéquate est nécessaire avant le départ des jeunes pour le pays d'accueil. Une fois sur place, les deux types de voyage amènent les participants à travailler dans les domaines de l'environnement ou de l'écologie ainsi que dans le domaine social, que ce soit par une aide directe à la population locale, par un projet de développement communautaire ou en lien avec des projets de prévention ou d'amélioration de l'état de santé. Malheureusement, les deux types de projets peuvent engendrer des relations inégalitaires entre les jeunes coopérants et les membres de la communauté d'accueil. Mais les liens créés entre eux peuvent malgré tout être positifs. Il a également été possible de constater que seules les études portant sur les projets de coopération internationale se sont intéressées au retour des jeunes dans leur pays d'origine. Elles ont toutes souligné l'importance que les jeunes soient bien encadrés au cours de cette phase.

2.3 Attentes envers le projet de stage

Les chercheurs semblent s'être peu intéressés à la question des attentes⁹ qu'ont les jeunes envers les projets de coopération et d'écotourisme. Malgré le peu de données disponibles sur le sujet, la présente section est consacrée à ce thème.

2.3.1 Projets de coopération internationale

2.3.1.1 Attentes nommées

En s'engageant dans un projet de coopération internationale, quelques jeunes prétendent n'avoir aucune attente face à leur projet (Choquette, 2008; Kang Suh, 2009). La plupart ont toutefois quelques attentes. Les principales à avoir été documentées sont de relever un défi, d'apprendre à mieux se connaître sur les plans personnel et physique, de préciser son intérêt pour diverses possibilités de carrière (Dumas, 1999; Kang Suh, 2009), de venir en aide à des personnes ou une communauté dans le besoin (Ford-Smith, 1995; Kang Suh, 2009; Zavitz, 2004), de découvrir une nouvelle culture (Kang Suh, 2009; Munt 1994; Zavitz, 2004), de vivre une expérience de vie personnelle authentique et d'acquérir une expérience professionnelle (Kang Suh, 2009; Zavitz, 2004).

2.3.1.2 Attentes comblées et non comblées

À notre connaissance, trois études sont en mesure de donner des informations à propos des attentes comblées et non comblées des jeunes face à leur projet de coopération internationale (Dumas, 1999; Kang Suh, 2009; Zavitz, 2004). Ainsi, dans l'étude de Dumas (1999), tous les répondants (n=50) ont affirmé avoir comblé leurs attentes de départ. Néanmoins, les répondants de cette étude soutiennent que les obligations liées à la réalisation du projet de coopération internationale les ont empêchés de satisfaire certaines de leurs attentes, sans toutefois apporter plus de précisions (Dumas, 1999). D'autres études (Kang Suh, 2009; Zavitz, 2004) précisent qu'une attente souvent difficile à combler serait de venir en aide à la communauté d'accueil ou à ses membres. En effet,

⁹ Bien que les attentes des jeunes soient similaires à leurs motifs d'inscription, ces deux thèmes sont traités de façon distincte puisqu'ils ont été abordés distinctement dans différentes études, dont celle-ci.

plusieurs jeunes ont cette attente au départ, mais ils se rendent compte, lors de la mise en œuvre du projet, qu'ils n'ont pas les habiletés, l'expérience ou les capacités physiques requises pour réaliser les tâches qui leur sont confiées, ce qui cause chez eux de la déception (Kang Suh, 2009; Zavitz, 2004). Enfin, Kang Suh (2009) révèle que même s'ils n'avaient pas d'attentes au départ, certains jeunes rencontrent des difficultés au cours de leur projet de coopération internationale, qui leur donnent le sentiment que leurs attentes n'ont pas été comblées.

2.3.2 Projets d'écotourisme

2.3.2.1 Attentes nommées

Lorsqu'ils choisissent de réaliser un voyage d'écotourisme, les jeunes s'attendent à être en mesure d'apporter leur aide à la communauté d'accueil (Brown, 2005). Ils s'attendent également à vivre une expérience authentique qui leur permettra d'être reconnus et, ainsi, d'améliorer leur estime personnelle (Clemmons, 2004), tout en découvrant une nouvelle culture (Chen & Chen, 2011). Malgré le fait qu'ils aient choisi de réaliser un voyage comportant une part de travail bénévole, les jeunes écotouristes s'attendent à avoir du temps libre pour réaliser des visites touristiques (Brown, 2005; Swaney, 2012).

2.3.2.2 Attentes comblées et non comblées

Les écrits scientifiques consultés ne spécifient pas en quoi les attentes des écotouristes ont été comblées ou non. Brown (2005) précise toutefois que pour la majorité de ses 256 répondants (75 %), le voyage écotouristique a largement dépassé leurs attentes.

Ainsi, il est possible de constater que les attentes des jeunes en ce qui a trait aux projets de coopération internationale ou aux voyages écotouristiques sont, somme toute, semblables. Dans l'un ou l'autre de ces projets, les jeunes s'attendent à aider la communauté d'accueil dans laquelle ils se rendent, à découvrir leur culture et à vivre une expérience de voyage authentique, différente d'une expérience touristique traditionnelle.

2.4 Réussite du stage

La réalisation d'un projet de coopération internationale ou d'un voyage écotouristique laisse aux jeunes le sentiment d'avoir réussi ou échoué. Cette section présente la perception des jeunes quant à la réussite de leurs projets (Bachner & Zeuschel, 1994; Brown, 2005; Choquette, 2008; Cook, 2005; Cushner, 1990, 1994; Dumas, 1999; Kang Suh, 2009; Maiworm & Teichler, 1996; Perry & Imperial, 2001; Primavera, 1999; Rogers & Ward, 1993; Zavitz, 2004). Les facteurs qui facilitent ou entravent le déroulement des projets de coopération internationale sont également présentés dans cette section.

2.4.1 Projets de coopération internationale

2.4.1.1 *Perception de la réussite*

Dumas (1999) ainsi que Rogers et Ward (1993) ont démontré que le sentiment de réussite des jeunes était fortement teinté par leurs attentes de départ face au projet de coopération internationale. De plus, plusieurs études révèlent que la majorité des jeunes estiment avoir réussi leur projet de coopération internationale (Bachner & Zeuschel, 1994; Carlson *et al.*, 1990; Choquette, 2008; Cook, 2005; Cushner, 1990, 1994; Dumas, 1999; Kang Suh, 2009; Maiworm & Teichler, 1996; Primavera, 1999; Rogers & Ward, 1993; SAI, 2004). Trois raisons sont évoquées pour expliquer la perception de la réussite de ces jeunes. La principale est la relation qui a été créée entre les jeunes et les membres de la communauté d'accueil (Bachner & Zeuschel, 1994; Carlson *et al.*, 1990; Choquette, 2008; Cushner, 1990, 1994; Kang Suh, 2009; Maiworm & Teichler, 1996; Primavera, 1999). Ainsi, en créant de bons liens avec eux, les jeunes ont le sentiment d'avoir réussi leur projet de coopération internationale. Le fait d'avoir apporté son aide ou encore ses connaissances à au moins une personne sont les autres raisons qui procurent aux jeunes des sentiments de réussite et de dépassement lors de la réalisation de leur projet de coopération internationale. Ils ont alors l'impression d'avoir relevé des défis ou d'être reconnus pour les efforts fournis dans la communauté d'accueil (Kang Suh, 2009; Primavera, 1999).

Quelques études précisent toutefois que ce ne sont pas tous les projets de coopération internationale qui apportent un sentiment de réussite aux jeunes (Kang Suh, 2009; Perry & Imperial, 2001). À ce sujet, Kang Suh (2009) démontre que le sentiment de ne pas avoir été efficaces dans la réalisation de leurs tâches ou de ne pas en avoir fait suffisamment pour la communauté d'accueil est à l'origine d'un sentiment d'échec.

2.4.1.2 Facteurs ayant facilité ou entravé le déroulement des projets de coopération internationale

Outre les raisons qui amènent les jeunes à sentir qu'ils ont réussi ou échoué leur projet de coopération internationale, certains facteurs ont pu en faciliter ou en entraver le déroulement et avoir des impacts sur la réussite de celui-ci.

Parmi les facteurs facilitant le déroulement des projets de coopération, notons la connaissance préalable de la langue parlée dans les communautés d'accueil (Cushner, 1994). D'autres moyens peuvent toutefois être utilisés par les jeunes qui ne connaissent pas la langue de leurs hôtes. À ce sujet, l'utilisation du langage non verbal est considérée comme un élément qui facilite le déroulement des projets de coopération internationale (Dumas, 1999; Kang Suh, 2009; Law, 1994). La présence d'un bon leader, qui dirige les jeunes dans le meilleur intérêt du groupe et qui arrive à obtenir un consensus au sein de celui-ci, est également présentée comme un facteur facilitant le déroulement des projets de coopération internationale (Forsyth, 1999). Enfin, le fait que les jeunes participent à des activités de préparation avant leur départ demeure un autre facteur qui faciliterait le déroulement du séjour à l'étranger (Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005; SAI, 2004). Cela permettrait aux jeunes « d'avoir une référence pratique aux concepts appris lors de la formation pré-départ » (Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005 : 28).

Certains facteurs nuieraient toutefois au bon déroulement des séjours de coopération internationale. Ainsi, le manque de préparation des familles d'accueil à recevoir les participants, de même que le fait qu'elles ne connaissent pas vraiment les raisons qui amènent ces derniers dans leur communauté, entraveraient la réussite des projets de coopération internationale (Choquette, 2008). Le fait qu'une fois sur place, les

jeunes ne sachent pas exactement ce qu'on attend d'eux ou quelles tâches leur seront désignées constituent aussi d'autres éléments qui entravent le bon déroulement des projets de coopération internationale, tout comme le manque de ressources sur place, d'habiletés spécifiques ou de capacités physiques nécessaires à la réalisation des tâches (Kang Suh, 2009).

Le fait de voyager en groupe peut également devenir une difficulté lors d'un séjour de coopération internationale, notamment en raison des conflits et des tensions qui peuvent survenir (Bennett, 1998; Dumas, 1999; Swaney, 2012). La fatigue des jeunes exacerberait d'ailleurs ces tensions en réduisant leur patience et leur ouverture d'esprit (Dumas, 1999). De plus, l'isolement des participants au cours de leur séjour à l'étranger peut aussi être un facteur qui entrave le bon déroulement de leur expérience (Bachner & Zeuschel, 1990; Bennett, 1998).

Enfin, le fait de ne pas connaître la langue parlée dans la communauté est un facteur entravant la réussite des projets de coopération internationale (Dumas, 1999; Kang Suh, 2009; Law, 1994), puisque la barrière de langue crée des sentiments d'inconfort et d'anxiété chez les jeunes. Cette difficulté est particulièrement présente lorsque les projets de coopération internationale se déroulent dans des milieux ruraux (Law, 1994). Malgré toutes les difficultés qui peuvent être vécues par les jeunes au cours de la réalisation d'un séjour de coopération internationale, il n'en demeure pas moins que celui-ci est la plupart du temps vécu comme une expérience positive (Bachner & Zeuschel, 1990; Cook, 2005).

2.4.2 Projets d'écotourisme

2.4.2.1 Perception de la réussite

La réalisation d'un voyage écotouristique peut aussi être à l'origine de sentiments de réussite ou d'échec. Selon Brown (2005), « la grande majorité des personnes (88 %) estiment que leurs vacances ont été améliorées par le travail de coopération internationale » [traduction libre] (Brown, 2005 : 88). Cette donnée démontre bien que le sentiment de

réussite du projet de voyage écotouristique est présent chez la majorité des voyageurs. Une nuance doit cependant être apportée puisque certains écotouristes, sans qu'ils ne vivent de sentiment d'échec face à leur voyage, vivent tout de même une déception en lien avec leur capacité à réaliser les tâches prévues au cours de celui-ci (Zavitz, 2004).

Que ce soit en réalisant un voyage écotouristique ou un projet de coopération internationale, les jeunes peuvent donc vivre le sentiment d'avoir réussi ou échoué. Les écrits consultés permettent de constater que le sentiment d'avoir réussi son séjour est fréquemment présent chez les jeunes. Toutefois, le sentiment d'échec peut survenir chez ceux qui n'ont pas réussi à réaliser les tâches qui étaient préalablement prévues.

2.5 Choc culturel, choc de transition et choc de retour

La notion de choc culturel, soit l'inconfort ressenti lorsqu'un individu se retrouve face à la nouveauté d'un pays d'accueil, est maintenant bien documentée dans les écrits scientifiques (Choquette, 2008; Cook, 2005; Dodd, 2007; Dumas, 1999; Friesen, 2011; Kealy, 1990; Martin *et al.*, 1995; Martin & Harrell, 2004; Pelletier, 2001). Pourtant, le choc culturel n'est pas le seul choc auquel risquent d'être confrontés les jeunes qui participent à des projets de coopération internationale ou qui réalisent un voyage écotouristique. En plus du choc culturel, les jeunes voyageurs ont de forts risques de vivre une période de choc de transition et, une fois qu'ils reviennent dans leur pays d'origine, c'est le choc de retour qui les guette. Les jeunes sont ainsi susceptibles de vivre une période de choc liée à la culture, peu importe s'ils se rendent à l'étranger pour un projet de coopération internationale ou pour un voyage écotouristique. Pour cette raison, cette section présente ces trois types de choc et ce, sans tenir compte du type de projet dans lequel ils peuvent survenir.

Il est courant que des individus qui vivent dans un pays étranger pour une période déterminée aient de la difficulté à s'ajuster à la nouvelle culture. Ce phénomène est appelé le choc culturel (Martin, 1986; Sell, 1983) et sa présence dépend beaucoup plus de

caractéristiques intrinsèques de l'individu qui se rend à l'étranger, telles que la gêne ou les problèmes personnels, que du type de voyage qui sera réalisé par celui-ci (Gaw, 2000). Il est causé à la fois par la perte de ses repères, de son environnement habituel, de ses sources de réconfort et par la confrontation avec une nouvelle culture (Kealy 1990). La période de choc culturel est donc « caractérisée par une recherche de points de repères » (Dumas, 1999 : 185). Ainsi, bien que certains jeunes aient été préparés avant leur départ à vivre une période de choc culturel pendant leur séjour à l'étranger, ce n'est qu'une fois sur place qu'ils peuvent réellement le concevoir et mettre en place des stratégies pour y faire face (Choquette, 2008).

C'est l'anthropologue Oberg (1960) qui s'est d'abord intéressé au processus vécu par les personnes au cours de transitions culturelles et qui a utilisé le terme de choc culturel pour l'expliquer. Il l'a alors décrit en le caractérisant par six aspects. Le premier demeure le changement personnel dû à l'effort déployé par l'individu pour faire les adaptations nécessaires à la situation nouvelle et inhabituelle dans laquelle il se retrouve dans un pays étranger. Le deuxième aspect est le sentiment de perte et de privation de ses amis, de son statut professionnel et de ses possessions. Les troisième et quatrième aspects du choc culturel concernent le rejet de la culture d'accueil ou de ses membres de même que la confusion sur son rôle, ses valeurs, ses sentiments, son identité ainsi que sur les attentes envers les hôtes. Le cinquième aspect du choc culturel est la surprise, l'anxiété et, parfois même, le dégoût et l'indignation après avoir pris conscience des différences culturelles qui sont présentes dans le milieu d'accueil. Enfin, le dernier aspect du choc culturel se caractérise par la présence de sentiments d'impuissance en raison de l'incapacité à faire face aux différentes situations vécues à l'étranger (Oberg, 1960).

Le choc culturel, tel que décrit par Oberg (1960), se déroule en plusieurs étapes qui durent environ un an (Oberg, 1960; Stewart & Leggat, 1998). Le processus peut être représenté par une courbe en forme de U (Samovar, Porter & McDaniel, 2010; Stewart & Leggart, 1998; Zapf, 1993). Le haut du U décrit un fort sentiment de bien-être à l'arrivée dans le pays d'accueil en raison de l'excitation causée par la nouveauté. Ce sentiment va en diminuant jusqu'au milieu du séjour pour parfois atteindre de forts sentiments de

frustration et de déception en raison des difficultés à s'intégrer correctement dans cette nouvelle culture. C'est à ce moment que les six aspects décrits par Oberg (1960) font surface. Par la suite, à mesure que l'individu accepte la nouvelle culture, les sentiments négatifs sont progressivement remplacés par un retour aux sentiments de bien-être (Samovar, Porter & McDaniel, 2010; Stewart & Leggart, 1998; Zapf, 1993). Malgré tous les sentiments négatifs associés au choc culturel, ce processus représente un aspect important dans le développement de l'individu, de sa compréhension interculturelle et de sa croissance personnelle (Pelletier, 2001).

Dans un autre ordre d'idées, Swaney (2012) précise que le processus du choc culturel ne peut pas s'appliquer aux jeunes qui se rendent à l'étranger pour une courte durée, puisque les étapes de la courbe en U s'étalent sur environ 12 mois. Selon cette auteure, le choc vécu par les jeunes qui se retrouvent à l'étranger pour de plus courtes périodes est plutôt un choc de transition, qui produit à peu près les mêmes sentiments que ceux associés au choc culturel (Swaney, 2012). En outre, Adler (1975) précise que la courbe en U ne reflète que les extrémités du processus d'ajustement de l'individu à la culture d'accueil, sans tenir compte des changements progressifs qui surviennent dans l'identité de l'individu au cours du processus. C'est ce qui l'amène à développer sa théorie sur le choc de transition.

Le choc de transition, tel que décrit par Adler (1975), se déroulerait en cinq phases. La première est celle du contact. Dans cette phase, l'individu est excité et euphorique face aux nouvelles expériences qu'il rencontre dans son pays d'accueil. Il est captivé par les différences et les contrastes qu'apporte cette nouvelle culture. Lors de la seconde phase, l'individu vit une période de confusion et se sent désorienté. C'est la phase de désintégration. Les différences deviennent trop importantes pour l'individu et ni sa compréhension ni ses réactions ne sont appropriées. L'individu se sent différent, isolé et exclu, car ses comportements n'apportent pas les réponses attendues. C'est à ce moment que débute la troisième phase : celle de la réintégration. A ce moment, l'individu rejette catégoriquement la culture d'accueil. Ses difficultés à s'y intégrer le mettent sur la défensive et il devient hostile face aux expériences qu'il ne comprend pas. Au cours de

cette phase, l'individu peut choisir de régresser à la phase de contact et entretenir des relations superficielles avec la communauté d'accueil. Il peut également faire le choix de retourner dans son pays d'origine. Enfin, il peut choisir de tenter de résoudre ses difficultés et les frustrations qu'elles lui causent. Une fois ce dernier choix effectué, l'individu entre dans la quatrième phase, celle de l'autonomie. Cette phase est marquée par le développement de la capacité de l'individu à comprendre la culture d'accueil, par la croissance de sa flexibilité et par le développement des habitudes appropriées pour la culture d'accueil. Il peut ainsi fonctionner aussi bien dans la communauté d'accueil que dans son milieu d'origine. La dernière phase du processus de transition est celle de l'indépendance. C'est à ce moment que l'individu a la capacité d'accepter et de se nourrir des différences et des similitudes entre sa culture d'origine et sa culture d'accueil. L'individu atteint un niveau où il est en mesure de décider et de choisir de façon éclairée dans diverses situations sans être affecté par des sentiments semblables à ceux ressentis dans les phases précédentes du choc de transition. Ainsi, le choc de transition est un agent de croissance personnelle dans la mesure où il amène l'individu à développer sa conscience et son ouverture (Adler, 1975).

Bennett (1998) a également proposé une définition du choc de transition. S'inspirant de celle d'Adler (1975), il réduit toutefois les phases de ce choc à quatre, soit le combat, l'envol, le filtre et l'ajustement. La phase de combat est considérée comme étant la présence de réactions aux dissonances entre la vision qu'a l'individu du monde et de la culture d'accueil. C'est alors que l'enthousiasme du départ se transforme en combat et déclenche un mécanisme de protection qui fait vivre à l'individu une période de crise. Il passe alors à la deuxième étape, où l'individu peut en arriver à concevoir un retour précipité comme la seule solution possible et, ainsi, s'envoler vers son pays d'origine. S'il choisit de demeurer dans le pays d'accueil, le participant passe à la troisième étape, soit celle de l'ajustement, qui lui permet de diminuer ses défenses et de filtrer les nouveaux stimuli. C'est alors que la dernière phase survient et que l'individu s'accommode, devient plus flexible et ajuste sa vision de sa communauté d'accueil. Une fois que les phases du choc de transition sont connues de l'individu, il lui est possible d'en reconnaître les signes pour s'ajuster plus rapidement et ainsi transformer les

difficultés vécues à travers le choc de transition en opportunités de croissance personnelle et d'apprentissages (Bennett, 1998; Swaney, 2012).

Il arrive également que des individus qui vivent dans un pays étranger pour une période déterminée n'aient pas ou très peu de difficulté à s'ajuster à la nouvelle culture. Qu'ils aient vécu ou non une période de choc culturel ou de choc de transition, les individus peuvent avoir de grandes difficultés à réintégrer leur vie dans leur pays d'origine par la suite. Ce phénomène s'appelle le choc de retour. Il implique des difficultés d'adaptation et d'intégration qui ressemblent beaucoup à celles vécues dans le choc culturel (Grenier, 1998; Martin, Bradford & Rohrlinch, 1995; Vachon, 1997). Ces effets peuvent être aussi intenses et négatifs que ceux du choc culturel, à la différence qu'ils sont plus inattendus (Sorti, 1997). Ainsi, un autre U peut être ajouté à la courbe en U du choc culturel, transformant celle-ci en courbe sous la forme d'un W. Le second U de cette courbe représente, en bas de courbe, les sentiments négatifs causés par le choc de retour et, en fin de courbe, le retour à des sentiments plus positifs et la fin des chocs liés au voyage (Gullahorn & Gullahorn, 1963).

Plus récemment, Gaw (2000) a défini que « le choc de retour est le processus de réajustement, de ré-acculturation dans sa propre culture après avoir vécu dans une culture différente pour une période de temps significative » [traduction libre] (Gaw, 2000 : 83-84). Pour sa part, Pirolo (1987) considère que le choc de retour est difficile à comprendre par les individus qui le vivent, puisqu'il n'est pas anticipé par ces derniers. Au cours du processus de choc de retour, les individus deviennent négatifs à propos de leur propre culture. Ils peuvent également être négatifs à propos du matérialisme qui les entoure. S'ils n'ont pas de lieux pour être confrontés, leurs relations interpersonnelles peuvent en être affectées, ainsi que la présence de retombées positives du séjour dans les différents aspects de leur vie. Certains individus ont même une attitude de déni par rapport à leur séjour à l'étranger et redeviennent exactement comme avant, comme s'ils n'étaient jamais partis en voyage. Un bon encadrement au retour peut toutefois prévenir ce genre de déni (Pirolo, 1987). Dans un autre ordre d'idées, quelques auteurs ont noté que les jeunes qui vivent une forte période de choc de retour sont moins enclins à utiliser des

services professionnels et ce, malgré le fait qu'ils soient confrontés à plus de difficultés personnelles que les jeunes qui n'en vivent pas (Gaw, 2000; Gim, Atkinson & Whiteley, 1990).

Quelques facteurs peuvent limiter ou amplifier la prévalence et l'intensité de ces trois types de chocs liés à la culture. Parmi les facteurs personnels, le genre aurait une influence, en ce sens que les femmes vivraient plus souvent et plus fortement le choc de retour que les hommes (Brabant, Palmer & Gramling, 1990). L'âge aurait également un impact sur le choc de retour puisque les enfants et les adolescents vivraient, eux aussi, plus fortement le choc de retour que les adultes (Stelling, 1991). Les voyageurs issus de groupes ethniques minoritaires dans leur communauté d'origine seraient, quant à eux, moins enclins à traverser les étapes difficiles du choc culturel (Martin & Harrell, 2004) que les autres. Enfin, les individus qui se sont beaucoup intégrés à leur communauté d'accueil vivraient un choc de retour plus grand que ceux qui ont moins réussi leur intégration au cours du séjour à l'étranger (Sussman, 1986). En somme, le milieu d'origine, le milieu d'accueil, le type d'expérience vécue au cours du séjour à l'étranger et la culture de chacun des milieux peuvent avoir un impact sur le choc de retour (Martin & Harrell, 2004).

Les facteurs liés à l'expérience antérieure ont également un impact sur l'importance des chocs liés à la culture. En effet, le fait d'avoir déjà vécu des expériences interculturelles permettrait d'éviter ou limiterait le choc culturel ou de retour (Martin, Bradford & Rohrlinck, 1995). De plus, la réalisation de projets bénévoles permettrait aux jeunes de développer une meilleure efficacité personnelle. Cette qualité joue un rôle très important lors de l'ajustement personnel nécessaire pour traverser une période de choc culturel (Dodd, 2007). La participation à des projets de coopération locale avant la réalisation de projets de coopération internationale ou de voyages écotouristiques permettrait donc aux jeunes de vivre plus facilement ou même d'éviter les impacts du choc culturel.

Les séjours à l'étranger ne comportent pas que des éléments positifs, puisque personne n'est à l'abri des chocs liés à la culture. La présence des chocs culturels, de transition et de retour peut envenimer la participation aux projets de coopération internationale ou aux voyages écotouristiques. Pourtant, les jeunes ne demeurent généralement pas en reste à la suite de leurs voyages. La prochaine section présentera les différentes retombées des projets de coopération internationale, de voyages écotouristiques et de coopération locale sur les jeunes.

2.6 Retombées des projets de coopération internationale, de voyage écotouristique et de coopération locale

Dans cette section, les retombées sur la vie personnelle, scolaire et professionnelle sont présentées. Que ce soit pour un stage de coopération internationale, un voyage d'écotourisme ou un projet de coopération locale, les retombées présentées dans les différentes études sont nombreuses et variées. Selon Powell et Bratović (2007), rien ne permet de démontrer que les stages internationaux ont plus d'impact que le bénévolat local en dehors du fait qu'ils produisent différents genres d'impacts. Les paragraphes suivants apportent un éclaircissement sur la nature des différentes retombées des trois types de projet sur la vie de jeunes.

2.6.1 Retombées des projets de coopération internationale

Les projets de coopération internationale ont comme objectif de permettre à des communautés dans le besoin de bénéficier de l'aide des jeunes intéressés à y participer. La communauté d'accueil n'est pourtant pas la seule à bénéficier de la présence des jeunes parmi elle. La réalisation d'un projet de coopération aurait une grande influence sur la vie de ces derniers (Kang Suh, 2009; McBride, Lombe, Tang, Sherraden & Benitez, 2003). La section suivante présente les différentes retombées de ces projets sur la vie personnelle, scolaire et professionnelle des jeunes participants.

2.6.1.1 *Retombées sur la vie personnelle*

Il va sans dire que la réalisation d'un projet de coopération internationale a de grands impacts sur la vie personnelle des jeunes. Les principaux impacts sont la connaissance de soi, la croissance personnelle, le développement ou l'amélioration d'habiletés, les apprentissages ainsi que les changements sur le plan des valeurs et de la vie sociale des jeunes. Avant de présenter plus en détail ces différentes retombées, il est essentiel de préciser que même si certains des écrits recensés ne précisent généralement pas la nature des retombées d'un projet de coopération internationale, ils soulignent toutefois que la réalisation d'un tel projet a des retombées positives sur la vie personnelle des jeunes (Archambault, 2005; Bates, 1997; Hudson & Inkson, 2006; Kang Suh, 2009; Sandell, 2005; Starr, 1994; Tiessen, 2008; Van Engen, 2000). D'autres auteurs ont, par contre, précisé que ces retombées surviennent à court terme et qu'elles sont moins présentes après un an (Friesen, 2004; Purvis, 1993).

Les chercheurs ayant précisé la nature des retombées des projets de coopération internationale ont souligné que la réalisation de ceux-ci permet aux jeunes d'apprendre à mieux se connaître (Bachner & Zeuschel, 1994; Beaulieu, 2003; Choquette, 2008; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; Cook, 2005; Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005; Hudson & Inkson, 2006; Kang Suh, 2009; Kauffman *et al.*, 1992; Ruble, 2004; Starr, 1994). Les jeunes prendraient également conscience de leur identité (Choquette, 2008; Cook, 2005), de leurs valeurs, de leurs objectifs de vie (Cook, 2005; Ruble, 2004), en clarifiant entre autres leurs intérêts et leurs forces (Bachner & Zeuschel, 1990) ainsi que les choix de carrière qui s'offrent à eux (Jones, 1989). La participation à un projet de coopération internationale donnerait ainsi l'opportunité aux jeunes de se voir et de se percevoir d'une toute nouvelle façon (Kauffman *et al.*, 1992).

La croissance personnelle est également une retombée non négligeable des séjours de coopération internationale¹⁰. Ainsi, Kauffman *et al.* (1992) ont affirmé que les séjours à l'étranger étaient de bons contextes de développement personnel, particulièrement pour les jeunes. Ils expliquent cette réalité en soulignant qu'à l'adolescence, l'autonomie n'est pas complètement acquise et que cette dernière se développe plutôt vers la toute fin de cette étape de la vie. Le développement de l'autonomie peut être accéléré lors d'un séjour à l'étranger, puisque le jeune se retrouve éloigné de sa famille et de son milieu et qu'il ne peut compter que sur lui-même pour traverser les différentes situations auxquelles il est confronté. Plusieurs autres chercheurs sont également arrivés aux mêmes conclusions (Alternative-V, 2003; Beames, 2004; Black & Mendenhall, 1991; Ciężka & Ratajczak, 2004; Cook, 2005; Dumas, 1999; ECOTEC, 2000; Gray, Murdock, & Stebbins, 2002; Jones, 2011; Kėžaitė & Špokevičiūtė, 2006; Leiba-O Sullivan, 1999; Powell & Bratović, 2007; Sandell, 2005; Stitsworth, 2001; Structure of Operational Support, 1999; Taylor & Napier, 1996; Thomas, 2001).

Le fait de devenir plus mature est une autre composante importante de la croissance personnelle des jeunes au cours de leur projet de coopération internationale (Alternative-V, 2003; Bachner & Zeuschel, 1990; Ciężka & Ratajczak, 2004; ECOTEC, 2000; Kauffman *et al.*, 1992; Kėžaitė & Špokevičiūtė, 2006; Stringham, 1993; Structure of Operational Support, 1999; Thomas, 2001). Cette maturation serait observée par l'entourage des jeunes voyageurs (Cook, 2005).

Il en est de même pour le leadership des jeunes qui augmente de façon significative grâce aux projets de coopération internationale (Bennis, 2012 dans Day et Antonakis, 2012; Cook, 2005; Dumas, 1999; Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005; Hudson & Inkson, 2006; Lough *et al.*, 2009; Rothwell & Charleston, 2013; Sherraden,

¹⁰ Alternative-V, 2003; Archambault, 2005; Bachner & Zeuschel, 1990, 1994; Beames, 2004; Beaulieu, 2003; Bennis, 2012 dans Day et Antonakis, 2012; Black & Mendenhall, 1991; Ciężka & Ratajczak, 2004; Cook, 2005; Dumas, 1999; ECOTEC, 2000; Gauthier & Olivier D'Avignon, 2005; Gray, Murdock, & Stebbins, 2002; Hudson & Inkson, 2006; Jones, 2011; Kauffman *et al.*, 1992; Kėžaitė & Špokevičiūtė, 2006; Law, 1994; Leiba-O Sullivan, 1999; Lough *et al.*, 2009; Powell & Bratović, 2007; Roker & Eden, 2005; Rothwell & Charleston, 2013; Sandell, 2005; Sherraden, Lough & McBride, 2008; Stitsworth, 2001; Structure of Operational Support, 1999; Taylor & Napier, 1996; Thomas, 2001; Tiessen, 2008; Zavitz, 2004.

Lough & McBride, 2008; Structure of Operational Support, 1999; Thomas, 2001). Selon Bennis (1992), le leadership émergerait en raison des difficultés que doivent traverser et surmonter les jeunes au cours de leur séjour à l'étranger (Bennis, 2012, dans Day et Antonakis, 2012). Il arrive que ceux-ci soient amenés à prendre des risques et ils sont souvent appelés à relever des défis. C'est ce qui entraînerait un sentiment de réalisation et d'accomplissement à la fin du projet de coopération internationale (Beames, 2004; Cook, 2005; Dumas, 1999; Law, 1994; Tiessen, 2008). Ce sentiment peut même être poussé par les jeunes jusqu'à l'accomplissement de leur citoyenneté globale, c'est-à-dire le développement d'un « niveau élevé de compréhension de ses responsabilités en tant que citoyen et des impacts que les actions posées à un endroit précis ont sur des gens à d'autres endroits, ainsi qu'un niveau élevé de responsabilité à promouvoir le changement » (Tiessen, 2008 : 11-12).

L'augmentation de l'estime de soi des jeunes qui participent à un projet de coopération internationale est une autre retombée sur la vie personnelle qui a été soulignée par plusieurs auteurs¹¹. Cette estime de soi irait de pair avec la confiance en soi¹². Une seule étude a démontré que la participation à un projet de coopération internationale n'entraîne pas de changement sur la confiance en soi des jeunes (Carlson *et al.*, 1990).

Le développement d'habiletés ou l'amélioration de celles déjà existantes au cours de projets de coopération internationale a également été souligné dans plusieurs études (Alternative-V, 2003; Bachner & Zeuschel, 1990; Black & Mendenhall, 1991; Cook, 2005; ECOTEC, 2000, 2001; Kang Suh, 2009; Structure of Operational Support, 1999). Les différentes habiletés qui sont développées par les jeunes au cours de leur projet de coopération internationale sont de nature personnelle, interpersonnelle et interculturelle et

¹¹ Alternative-V, 2003; Ciężka & Ratajczak, 2004; Cook, 2005; ECOTEC, 2000; Kėžaitė & Špokevičiūtė, 2006; Pancer, Rose-Krasnor & Loiselle, 2002; Roker & Eden, 2005; Structure of Operational Support, 1999.

¹² Alternative-V, 2003; Bachner & Zeuschel, 1990; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; Ciężka & Ratajczak, 2004; Cook, 2005; ECOTEC, 2000; Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005; Hudson & Inkson, 2006; Kėžaitė & Špokevičiūtė, 2006; Law, 1994; Pancer, Rose-Krasnor & Loiselle, 2002; Roker & Eden, 2005; Structure of Operational Support, 1999; Thomas, 2001.

leur seront utiles dans le futur ainsi que dans différentes sphères de leur vie (Bachner & Zeuschel, 1990; Cook, 2005).

Les habiletés personnelles comprennent la capacité de gestion, d'analyse et de résolution de problèmes (Cockburn, 2001; Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005; Hudson & Inkson, 2006; Lough *et al.*, 2009; Sherraden, Lough & McBride, 2008), ainsi que celle de s'adapter à diverses situations (Bachner & Zeuschel, 1990; Charleston, 2008; Friesen, 2011; Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005; Hudson & Inkson, 2006; SAI, 2004; Tiessen, 2008).

Pour leur part, les habiletés interpersonnelles développées par les jeunes au cours de leur projet de coopération internationale réfèrent au fait de mieux communiquer et de travailler en équipe. Il s'agit donc d'habiletés sociales, c'est-à-dire qu'elles permettent aux jeunes de vivre et de travailler avec autrui¹³. Bien qu'essentielles aux jeunes au cours de leur vie, ces habiletés peuvent difficilement se développer sur les bancs d'école (Andrews & Higson, 2008; Jones, 2005; Russel, 2005; Tess & Bradbury, 2009).

Enfin, la réalisation d'un projet de coopération internationale permet aux jeunes de développer leurs compétences interculturelles telles que la communication interculturelle et la capacité à entretenir des relations interculturelles (Alternative-V, 2003; Charleston, 2008; Ciężka & Ratajczak, 2004; ECOTEC, 2000, 2001; Kèžaitė & Špokevičiūtė, 2006; Tiessen, 2008). À ce sujet, l'un des principaux apprentissages répertoriés demeure le capital culturel qu'acquièrent les jeunes. Ce capital culturel peut prendre différentes formes, notamment la prise de conscience à propos des différents enjeux internationaux, la connaissance d'une autre culture ou la compréhension

¹³ Charleston, 2008; Choquette, 2008; Cockburn, 2001; Cook, 2005; Friesen, 2004; Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005; Hudson & Inkson, 2006; Kang Suh, 2009; Kauffman *et al.*, 1992; Kèžaitė & Špokevičiūtė, 2006; Lough *et al.*, 2009; Pancer, Rose-Krasnor, & Loiselle, 2002; Powell & Bratović, 2007; Rothwell & Charleston, 2013; SAI, 2004; Sherraden, Lough & McBride, 2008; Structure of Operational Support, 1999; Tiessen, 2008; Thomas, 2001.

interculturelle¹⁴. La compétence interculturelle est définie par Rakotomena (2005 : 681) comme étant « un ensemble de capacités requises pour une interaction réussie avec une ou un groupe de personnes de culture différente ».

Outre les habiletés personnelles, interpersonnelles et interculturelles nommées plus haut, les jeunes font différents apprentissages au cours de la réalisation de leur projet de coopération internationale¹⁵. L'apprentissage et la consolidation d'une langue seconde en est un important étant donné que la réalisation d'un projet de coopération internationale se déroule souvent dans une communauté où la langue parlée est différente de la langue maternelle des jeunes¹⁶. Des apprentissages plus techniques, liés aux tâches réalisées au cours du projet de coopération internationale, complètent la liste des principaux apprentissages réalisés par les jeunes (Alternative-V, 2003; ECOTEC, 2000, 2001; Structure of Operational Support, 1999). Toutefois, selon Zavitz (2004), si les apprentissages techniques ne sont pas réinvestis par les jeunes au retour dans leur pays d'origine, ces derniers seraient rapidement oubliés.

La réalisation d'un voyage de coopération internationale permettrait également aux jeunes d'élargir leur réseau social (Archambault, 2005; Brook, Missingham, Hocking & Fifer, 2007; Dumas, 1999; Powell et Bratović, 2007; Thomas, 2001; Wright, 2000). Ainsi, en s'impliquant dans les différentes activités de leur projet, les jeunes développent un sentiment d'appartenance avec leur équipe de travail (Powell & Bratović, 2007; Wright, 2000) et ont l'opportunité de nouer de nouvelles amitiés avec des personnes qui partagent des intérêts communs (Archambault, 2005; Dumas, 1999).

¹⁴ Andrews & Higson, 2008; Archambault, 2005; Bachner & Zeuschel, 1990, 1994; Carlson *et al.*, 1990; Chevannes & Hansel, 1990; Cook, 2005; Cushner, 1994; Dumas, 1999; Ehrichs, 2000; Foroughi, 1991; Jones, 2005; Kauffman *et al.*, 1992; Law, 1994; McBride, Lough & Sherraden, 2012; Russel, 2005; Tess & Bradbury, 2009; Tiessen, 2008; Zavitz, 2004.

¹⁵ Alternative-V, 2003; Andrews & Higson, 2008; Archambault, 2005; Bachner & Zeuschel, 1990, 1994; Black & Mendenhall, 1991; Carlson *et al.*, 1990; Cook, 2005; Cushner, 1994; Dumas, 1999; ECOTEC, 2000, 2001; Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005; Gray, Murdock & Stebbins, 2002; Hudson & Inkson, 2006; Jones, 2005; Kauffman *et al.*, 1992; Law, 1994; Leiba-O Sullivan, 1999; McBride, Lough & Sherraden, 2012; Primavera, 1999; Russel, 2005; Sandell, 2005; SAI, 1999; Structure of Operational Support, 1999; Taylor & Napier, 1996; Tess & Bradbury, 2009; Tiessen, 2008; Zavitz, 2004.

¹⁶ Alternative-V, 2003; Black & Mendenhall, 1991; Ciężka & Ratajczak, 2004; Cook, 2005; ECOTEC, 2000, 2001; Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005; Gray, Murdock & Stebbins, 2002; Hudson & Inkson, 2006; Kėžaitė & Špokevičiūtė, 2006; Leiba-O Sullivan, 1999; Oppen, Teichler & Carlson, 1990; Sandell, 2005; SAI, 2004; Structure of Operational Support, 1999; Taylor & Napier, 1996; Zavitz, 2004.

Enfin, les valeurs des jeunes peuvent être modifiées à la suite de leur participation à un projet de coopération internationale. Outre le fait que celles-ci soient tout simplement bouleversées (Bachner & Zeutschel, 1994; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005; Hudson & Inkson, 2006), les études démontrent aussi que les jeunes font preuve d'une plus grande ouverture d'esprit (Andrews & Higson, 2008; Bachner & Zeutschel, 1990; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; Jones, 2005; Russel, 2005; Tess & Bradbury, 2009; Tiessen, 2008) et d'une plus grande ouverture sur le monde (Bates, 1997; Cook, 2005; Friesen, 2004; Friesen, 2011; Gurstein, Lovato & Ross, 2003; Kang Suh, 2009; McBride, Lough & Sherraden, 2010). Ils sont également plus tolérants envers les autres et envers les diverses situations auxquelles ils font face quotidiennement (Chevannes & Hansel, 1990; Ehrichs, 2000; Foroughi, 1991; Hart, 1992; Kauffman *et al.*, 1992; Powell & Bratović, 2007). Le fait d'assumer sa citoyenneté globale devient aussi plus important pour les jeunes (Archambault, 2005; Cook, 2005; ECOTEC, 2000; Friesen, 2004; Powell & Bratović, 2007; Roker & Eden, 2005; Solidarités Jeunesses, 2001; Tiessen, 2008). Quelques auteurs soulignent quant à eux le développement de la spiritualité des jeunes (Cook, 2005; Tuttle, 1998), alors que Kang Suh (2009) soutient que la réalisation d'un projet de coopération internationale n'a aucun impact sur le développement de la foi.

2.6.1.2 Retombées sur la vie scolaire

La vie scolaire des jeunes peut aussi être influencée par la réalisation de leur projet de coopération internationale. De fait, plusieurs auteurs sont d'avis que la participation à un projet de coopération internationale confirmerait (Archambault, 2005; Cook, 2005; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005; Kang Suh, 2009; Pancer, Rose-Krasnor & Loiselle, 2002) ou encore modifierait le choix du domaine d'études des jeunes (CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005; Kang Suh, 2009; Solidarités Jeunesses, 2001). La réalisation d'un projet de coopération internationale amènerait également les jeunes à poursuivre leurs études (Cook, 2005; Dumas, 1999; Kang Suh, 2009) ou même à y retourner (SAI, 2004). À ce sujet, Dumas (1999) soutient que la majorité (92 %) des jeunes ayant participé à son

étude (n=50) peuvent faire un lien entre leur participation à un projet de coopération internationale et leur parcours scolaire.

D'autres auteurs ont aussi remarqué que la réalisation d'un projet de coopération internationale encourage les jeunes à poursuivre leur formation académique (Bachner & Zeuschel, 1990; Cook, 2005; Étude Économique Conseil, 2006). Ils ont posé le constat qu'une plus grande proportion de jeunes impliqués dans ce type de projet complète des études supérieures comparativement à la population en général. Kang Suh (2009) émet toutefois l'hypothèse à l'effet que les projets de coopération internationale seraient peut-être préférés par des jeunes qui ont déjà l'intention de compléter des études supérieures.

La réalisation d'un projet de coopération internationale permet aussi aux jeunes d'approfondir leurs connaissances. En mettant en pratique certaines connaissances théoriques apprises à l'école, ils renforcent leurs apprentissages (Dumas, 1999; Kang Suh, 2009; Primavera, 1999) et en les partageant lors de leur retour à l'école, ils les approfondissent encore plus (Kang Suh, 2009). Bruner (1996) et Boyer (1987) explicitent cette idée en énonçant que le contexte d'apprentissage des élèves dépasse largement leur classe, car ils passent beaucoup plus de temps en dehors de celle-ci. En ce sens, les différentes expériences qu'ils vivent auraient une influence sur leur personnalité. Toutefois, leurs traits de personnalité façonneraient les apprentissages qu'ils font en classe et la manière dont ils vont transférer ceux-ci dans d'autres contextes, comme celui d'un projet de coopération internationale (Boyer, 1987; Bruner, 1996).

2.6.1.3 Retombées sur la vie professionnelle

La réalisation d'un projet de coopération internationale a aussi des retombées sur la vie professionnelle des jeunes. Notamment, à la suite de leur expérience, les jeunes arrivent à fixer leur choix de carrière (Archambault, 2005; Choquette, 2008; Cook, 2005; Dumas, 1999; Kang Suh, 2009; Kauffman *et al.*, 1992; Pancer, Rose-Krasnor & Loiselle, 2002; Powell & Bratović, 2007; Roker & Eden, 2005) ou encore changent d'orientation professionnelle (CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005; Reark Research, 1998; SAI, 2004).

La réalisation d'un projet de coopération internationale permet également aux jeunes d'améliorer leur employabilité. En effet, certaines des habiletés et des connaissances développés sur le plan personnel au cours du projet peuvent être reconnues, voire recherchées par les employeurs (Alternative-V, 2003; Archambault, 2005; Beaulieu, 2003; Brook *et al.*, 2007; Jones, 2011; Powell & Bratović, 2007; SAI, 2004; Stringham, 1993; Thomas, 2001). Ainsi, compte tenu de l'expérience de travail acquise au cours de leur projet de coopération internationale (Archambault, 2005; Powell & Bratović, 2007; Tiessen, 2008), les jeunes auraient plus de facilité à être embauchés (Beames, 2004; Cook, 2005; Dumas, 1999; Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005; Powell & Bratović, 2007; SAI, 2004).

Certains auteurs avancent même que la participation à un projet de coopération internationale augmente les chances de succès dans la carrière, notamment dans les professions à caractère international (CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; Friesen, 2011; Jones, 2004; Powell & Bratović, 2007; Ruble, 2004). Les jeunes qui reviennent d'un projet de coopération à l'étranger feraient également preuve d'un plus grand intérêt à occuper un emploi dans le domaine international (Friesen, 2004; Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005; Jones, 2011; McBride, Lough & Sherraden, 2010, 2012; SAI, 2004). De plus, peu après leur retour, ils penseraient davantage à s'impliquer dans un nouveau projet de coopération internationale (Cook, 2005; Dumas, 1999; Kang Suh, 2009; Moreau & O'Rear, 2004).

2.6.2 Retombées des projets écotouristiques

Les différentes études consacrées aux retombées de l'écotourisme se sont particulièrement intéressées à celles qui concernent la vie personnelle des voyageurs et très peu à leur vie scolaire et professionnelle (Broad, 2003; Brown, 2005; Brown & Morrison, 2003; Campbell & Smith, 2006; Cousins, 2007; Gray & Campbell, 2007; Halpenny & Caissie, 2003; McGehee & Santos, 2004; McIntosh & Zahra, 2007; McMillon, Cutchins & Geissinger, 2003; Scheyvens, 2002; Sin, 2009; Stoddart & Rogerson, 2004; Uriely, Reichel & Ron, 2003; Wearing, 2001, 2003; Zahra & McIntosh,

2007). Ces trois types de retombées sont donc présentés dans les paragraphes suivants. Il est d'ailleurs important de souligner que les retombées de ce type d'expérience sont déterminées par une combinaison de trois facteurs : les motifs de participation au voyage écotouristique, le contexte plus spécifique du voyage et la composition du groupe de participants qui réalisent ensemble le voyage écotouristique (Sin, 2009).

Parmi les retombées positives qui ont été répertoriées, plusieurs sont liées à la croissance personnelle (Broad, 2003; Brown, 2005; Brown & Morrison, 2003; Capell & Baig, 1997; Kuchment & Koh, 2002; Sin 2009; Mill & Morrison, 2002; Stebbins, 1992; Stebbins & Graham, 2004; Thoits & Hewitt, 2001). On retrouve le sentiment d'accomplissement (Brown, 2005; Brown & Morrison, 2003; Stebbins, 1992; Stebbins & Graham, 2004) et la sensation, chez les participants, d'être réénergisés, plus ouverts, calmes, heureux et connectés avec la région d'accueil que s'ils avaient réalisé un voyage simplement touristique (Broad, 2003; Capell & Baig, 1997; Kuchment & Koh, 2002; Thoits & Hewitt, 2001). Ils peuvent même subir des changements dans leur échelle de valeurs, en accordant moins d'importance au matériel et plus à l'altruisme (Brown, 2005).

Les relations interpersonnelles des jeunes se développent aussi à travers la réalisation d'un voyage écotouristique. Le fait de voyager en groupe permet aux participants de développer des amitiés avec leurs compagnons, ainsi qu'un sentiment d'appartenance (Brown, 2005; McGehee & Santos, 2005; Stebbins, 1992). Ils développent également des liens positifs avec les membres de la communauté qui les accueillent (Sin, 2009). Pour certains individus qui réalisent leur voyage avec un ou des membres de leur famille, il s'agit d'une occasion d'améliorer leurs relations avec celle-ci pour les rendre plus saines (Brown, 2005). En outre, la réalisation d'un voyage écotouristique aurait des impacts positifs sur l'attitude que les jeunes ont envers l'école, leurs études ainsi que leur future carrière (Sin, 2009). Elle influence également le choix de cette dernière (Brown, 2005).

2.6.3 Retombées des projets de coopération locale

La réalisation de projets de coopération locale aurait également des retombées sur la vie personnelle, scolaire et professionnelle des jeunes.

2.6.3.1 Retombées sur la vie personnelle

Les principales retombées des projets de coopération locale sur la vie personnelle des jeunes se feraient dans les domaines de la croissance personnelle, du développement interpersonnel et social, des apprentissages techniques ainsi que dans les valeurs et la vision du monde. En ce qui concerne la croissance personnelle, les jeunes vivraient une amélioration de leur estime d'eux-mêmes (Birnkraut, Hein & Looke, 2004; Commission of the European Communities, 2001; Estonian Youth Institute, 2003; Evans, Clisby Alsop, & Craig, 2002; Eyer & Giles, 1999; McBride *et al.*, 2003; Morgan & Streb, 2001; Motiv8, 2005; Perry & Thomson, 2003) et de leur confiance en eux (Astin & Sax, 1998; Birnkraut, Hein & Looke, 2004; Commission of the European Communities, 2001; Estonian Youth Institute, 2003; Evans *et al.*, 2002; Motiv8, 2005). Ils deviendraient également plus matures et autonomes (Birnkraut, Hein & Looke, 2004; Commission of the European Communities, 2001; Estonian Youth Institute, 2003; Evans *et al.*, 2002; Motiv8, 2005) et auraient une attitude plus positive (Moore & Sandholtz, 1999) en réalisant un projet de coopération locale. De plus, leur leadership et leur efficacité seraient améliorés (Dodd, 2007; Moore & Sandholtz, 1999). Enfin, pour les jeunes présentant des comportements délinquants, une amélioration de ceux-ci (en faisant davantage preuve de discipline) ainsi qu'une diminution de la prise de risques ont été remarquées (McBride, Lombe, Tang, Sherraden & Benitez, 2003; Motiv8, 2005).

En participant à un projet de coopération locale, les jeunes évoluent aussi sur les plans interpersonnel et social. Ils développent plus particulièrement leur tolérance (Evans *et al.*, 2002; Eyer & Giles, 1999; Morgan & Streb, 2001; McBride *et al.*, 2003; Rhoads, 1998; Tapanian, 2000), leur sensibilité aux autres (Astin, Vogelgesang, Ikeda & Yee, 2000), leurs habiletés pour la communication (Estonian Youth Institute, 2003; Evans *et al.*, 2002; McBride *et al.*, 2003; Schumer & Cady, 1997; Astin & Sax, 1998) et la

résolution de conflits (Astin & Sax, 1998). Ils établissent aussi des liens avec leur communauté, ce qui favorise leur inclusion sociale (Eyler & Giles, 1999; McBride *et al.*, 2006). La participation à un projet de bénévolat local permet également aux jeunes d'adopter des comportements pro-sociaux (Dodd, 2007; Eyler & Giles, 1999; McBride *et al.*, 2006) et les amène à devenir des citoyens plus actifs et engagés, qui participent à la vie publique et font preuve d'un sens de la responsabilité civile (Astin & Sax, 1998; McBride *et al.*, 2003; Perry & Thomson, 2003).

Enfin, à travers la coopération locale, les jeunes font des apprentissages techniques (McBride *et al.*, 2003) et, selon Mutz et Schwimbeck (2005), plus l'engagement bénévole est de longue durée, plus les apprentissages sont importants et solides. Les jeunes voient également des changements dans leurs valeurs (Dodd, 2007) et leur vision du monde (McBride *et al.*, 2003).

2.6.3.2 Retombées sur la vie scolaire

Peu de données sont disponibles en ce qui a trait aux retombées de la participation des jeunes à un projet de coopération locale sur leur vie scolaire. Les auteurs qui se sont intéressés à la question établissent tout de même un lien entre le bénévolat et la trajectoire scolaire des jeunes. En premier lieu, la participation à un projet de coopération locale permet d'accroître l'intérêt des jeunes pour les études et les amène à obtenir un diplôme de plus haut niveau (Commission of the European Communities, 2004; Moore & Sandholtz, 1999; Sax & Astin, 1997). En second lieu, la participation des jeunes à un projet de coopération locale les amène à faire des liens entre leurs apprentissages théoriques et pratiques. De façon plus précise, les jeunes apprennent différemment mais autant en pratiquant leurs activités bénévoles que sur les bancs d'école (Astin & Sax, 1998; Coles, 1993; European Centre for the Development of Vocational Training, 2003). Ils enrichissent ainsi leur développement académique, puisqu'ils utilisent les expériences pratiques vécues au cours des projets de coopération locale pour compléter le contenu des cours théoriques auxquels ils assistent (Astin *et al.*, 2000). Astin et Sax (1998) avancent même que les jeunes qui s'impliquent bénévolement dans leur communauté consacrent plus de temps à leurs études. De leur côté, Astin, Vogelgesang, Ikeda et Yee (2000) ont

démontré que les jeunes qui réalisent un projet de coopération locale améliorent leurs résultats scolaires.

2.6.3.3 Retombées sur la vie professionnelle

La vie professionnelle des jeunes est aussi influencée par leur participation à des projets de coopération locale. Elle entraîne d'abord des répercussions sur leur choix de carrière (Astin et al., 2000; Becker, Brandes et al., 2000; Rahrbach, Wüstendörfer et al., 1998; Hustinx, 2001; McBride, Lombe et al., 2003; Commission of the European Communities, 2004; GHK, 2005; Moskwiak, 2005) et les prépare à l'emploi (McBride *et al.*, 2003; Perry & Thomson, 2003; Sax & Astin, 1997). Elle a également un effet positif sur leur curriculum vitae, ce qui les fait se démarquer des autres candidats à l'emploi (Handy *et al.*, 2010).

Que ce soit au sujet des projets de coopération internationale, locale ou encore des voyages d'écotourisme, les écrits recensés ont permis de constater la présence de similitudes en ce qui a trait à leurs retombées sur la vie personnelle, scolaire et professionnelle des jeunes. Aussi, le développement personnel, interpersonnel et social demeure la principale retombée commune aux trois types de projet. Pour leur part, la coopération internationale et la coopération locale ont des répercussions semblables sur la vie scolaire et professionnelle des jeunes, en ce qu'ils leur permettent de faire des liens entre leurs connaissances théoriques et pratiques sur le terrain. La participation à l'un ou l'autre de ces deux types de projets amènerait aussi les jeunes à poursuivre des études supérieures. Enfin, la réalisation d'un projet de coopération, qu'il soit local ou international, aurait une influence sur le choix de carrière des jeunes et les aiderait à se trouver un emploi rémunéré.

En conclusion, les écrits scientifiques consultés permettent de mieux connaître divers aspects des stages de coopération internationale, des voyages écotouristiques et des projets de coopération locale. Ainsi, il semble que les motifs d'inscription à ces différents types de projets soient autant individualistes qu'altruistes. Les motifs individualistes

comprennent des attentes d'avancement autant sur le plan personnel que sur les plans scolaires et professionnels. La nécessité d'un bon encadrement des participants, tant lors de la préparation du projet que lors du séjour et du retour, ressort également. Les différents liens interpersonnels créés au cours de la réalisation d'un projet à l'étranger sont également importants et significatifs pour les jeunes. Bien que tous les participants ne soient pas en mesure de nommer leurs attentes face au projet dans lequel ils choisissent de s'investir, ceux qui le peuvent précisent des attentes en lien avec l'aide qu'ils souhaitent offrir à leurs hôtes ou aux personnes de leur propre communauté dans le cadre de projets de coopération locale. Pour leur part, les jeunes qui se préparent à se rendre dans un pays étranger nomment également des attentes en lien avec la culture du pays d'accueil.

Enfin, les écrits scientifiques permettent de constater que les jeunes qui effectuent un séjour à l'étranger reviennent généralement avec un sentiment d'avoir réussi leur projet, bien que certains aient plutôt l'impression de n'avoir pas pu aider leurs hôtes autant qu'ils l'avaient imaginé, ce qui les amène à croire qu'ils ont échoué. De plus, les jeunes qui se rendent à l'étranger pour un projet d'écotourisme ou de coopération internationale sont à risque de vivre trois types de chocs : le choc culturel, le choc de transition et le choc de retour. Ces périodes, bien qu'ardues à traverser, sont toutefois passagères. Malgré les difficultés que peuvent vivre ces jeunes, ils peuvent généralement profiter de retombées positives sur leur vie, notamment en améliorant leurs habiletés personnelles, interpersonnelles et sociales. Les projets de coopération apportent également des retombées positives sur la vie scolaire et professionnelle. Ces dernières sont, par ailleurs, susceptibles d'aider les participants à intégrer le marché du travail.

2.7 Forces et limites des études

L'une des forces des écrits consultés est que ceux-ci constituent des recherches quantitatives, dont les résultats sont basés sur des outils de collecte de données standardisés tels que les échelles de Likert ou le questionnaire des attitudes sociales de

Sampson et Smith (Brown, 2005; Cook, 2005; Rothwell & Charleston, 2013). En effectuant une recherche quantitative, les éléments qui en ressortent se comparent plus facilement à ceux d'autres recherches semblables. La complexité des croyances, des attitudes et des comportements ne peut toutefois pas être évaluée dans une échelle de type Likert. C'est pourquoi l'aspect qualitatif d'autres recherches peut également être considéré comme une force, puisqu'il peut décrire du contenu de façon beaucoup plus précise que ne le font les recherches quantitatives (Archambault, 2005; Chen & Chen, 2011; Dumas, 1999; Friesen, 2004; Friesen, 2011; Kang Suh, 2009; McBride, Lough & Sherraden, 2012; Ngo, 2012; Rehberg, 2005; Swaney, 2012; Tuttle, 1998; Zavitz, 2004).

Une autre force est la saturation des résultats en raison de la taille élevée de l'échantillon. Certains chercheurs ont obtenu leurs résultats à partir d'échantillons allant de 50 à 561 répondants (Archambault, 2005; Brown, 2005; Cook, 2005; Dumas, 1999; Friesen, 2004; Friesen, 2011; McBride, Lough & Sherraden, 2012; Rehberg, 2005). La taille des échantillons d'autres études constitue cependant une limite, puisque le nombre peu élevé de répondants (moins de huit) limite la saturation des résultats (Archambault, 2005; Brown, 2005; Kang Suh, 2009; Ngo, 2012; Zavitz, 2004).

Les écrits consultés comportent des limites. Parmi celles-ci, le biais de non-réponse au post-test et le biais de sélection ne sont pas négligeables (Dumas, 1999; McBride, Lough & Sherraden, 2010). En ne tenant compte que des résultats obtenus des répondants qui ont accepté de participer à chacune des étapes de la collecte de données, le risque d'obtenir plus de résultats positifs est présent, puisque les personnes qui acceptent de participer à la recherche sont possiblement intéressées par les résultats attendus. Un autre biais limite également certaines recherches. Il s'agit du chercheur qui peut être lui-même intéressé par les résultats attendus de la recherche, ce qui risque de l'influencer positivement. Il s'agit d'une limite bien présente dans la recherche de Friesen (2004), qui était directement impliqué dans le programme de stage de coopération internationale étudié puisqu'il en avait assumé la direction, ainsi que dans d'autres études où les chercheurs faisaient partie du groupe de participants au projet de coopération internationale (Chen & Chen, 2011; Swaney, 2012; Zavitz, 2004).

L'absence d'un groupe de contrôle représente aussi une limite. Ce dernier permet de valider si les changements observés dépendent ou non de la participation des répondants au projet de coopération. En l'absence d'un tel groupe, il est plus difficile d'attribuer les changements observés à cette participation (Archambault, 2005; Brown, 2005; Chen & Chen, 2011; Cook, 2005; Dumas, 1999; Friesen, 2004; Kang Suh, 2009; Ngo, 2012; Rehberg, 2005; Swaney, 2012; Zavitz, 2004).

D'autre part, les résultats de nombreuses études proviennent d'une collecte de données réalisée uniquement à la suite de la participation des répondants à l'expérience de coopération étudiée (Archambault, 2005; Brown, 2005; Cook, 2005; Dumas, 1999; Kang Suh, 2009; McBride, Lough & Sherraden, 2010; Ngo, 2012; Rehberg, 2005; Rothwell & Charleston, 2013). En n'ayant accès aux éléments de vie précédant la réalisation du projet de coopération en faisant uniquement appel à la mémoire des répondants, il est plus difficile d'obtenir des éléments de comparaison pré/post valides.

Enfin, les études concernant les voyages écotouristiques comprenant un service aux communautés ont été recensées dans ce mémoire, bien que la pratique de l'écotourisme soit beaucoup liée à des voyages de découvertes avec des retombées socioéconomiques ou environnementales. Cette limite est causée par les choix de l'étudiante-chercheur qui, pour des raisons pratiques, a utilisé des recherches qui se rapprochaient le plus possible de son objet d'étude. La recension des écrits ne présente donc pas un portrait exhaustif des différentes études portant sur les projets de voyage écotouristique.

La méthodologie de recherche utilisée pour ce mémoire contribue à pallier certaines limites des différentes études consultées. Tout d'abord, la recherche qualitative permet d'apporter un éclairage sur les relations qui existent entre le sujet et l'objet et de décrire la complexité de celles-ci (Rousseau & Saillant, 1996). De plus, la réalisation de trois étapes de collecte de données, dont deux avant la réalisation du stage de coopération internationale, permet de faire la distinction entre les retombées des différentes étapes de préparation au projet de coopération et les retombées du séjour.

CHAPITRE 3 - CADRE CONCEPTUEL

Afin d'appréhender la problématique du décrochage scolaire et l'impact que pourrait avoir un séjour à l'étranger sur celui-ci, l'approche socioconstructiviste a été utilisée. Le présent chapitre présente d'abord les fondements de l'approche socioconstructiviste et la façon dont celle-ci a été utilisée dans la réforme du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). À travers ces présentations, l'utilité de l'approche socioconstructiviste pour l'étude de nouveaux phénomènes, tels que les stages internationaux, est démontrée. Par la suite, les principaux concepts explorés dans ce mémoire sont définis. Ainsi, les notions de persévérance scolaire, de motivation, de culture et de coopération sont brièvement décrites et ce, dans le but de faciliter la compréhension des chapitres suivants.

3.1 Fondements de l'approche socioconstructiviste

Le socioconstructivisme est un paradigme épistémologique de la connaissance issu du constructivisme. La particularité de l'approche socioconstructivisme est l'importance qu'elle accorde aux diverses relations sociales de l'individu dans sa construction du savoir. Dans le cas du constructivisme, les connaissances de l'individu sont construites par lui-même tandis que dans celui du socioconstructivisme, bien que l'individu demeure le seul responsable de la construction de ses connaissances et de ses savoirs, les notions de réflexion et d'interaction s'ajoutent à celle de construction (Jonnaert, 2009 ; Lafortune & Deaudelin, 2001). Les lignes suivantes apportent un éclairage sur chacune de ces notions.

Glaserfeld (1994) explique que dans une perspective constructiviste, la personne se base sur ses expériences et ses connaissances antérieures pour structurer ses connaissances. Cela signifie qu'une situation donnée n'aura pas la même signification pour des personnes différentes, puisque le sens que donnera une personne à la situation dépend de son passé. En d'autres mots, les connaissances ne peuvent pas être transmises d'une personne à une autre. Ainsi, le rôle de l'enseignant qui « enseigne » certaines notions à ses élèves devant « apprendre » perd tout son sens. Chaque personne interprète

une situation selon ses expériences passées ainsi que ses connaissances, c'est-à-dire tout ce qu'elle a pu apprendre jusqu'à présent. Le Moigne (1995) ajoute que les connaissances sont construites projectivement et qu'il n'y a pas de différence de statut entre les connaissances objectives et les connaissances philosophiques ou acquises à la suite d'une expérience.

Lafortune et Deaudelin (2001) vont un peu plus loin. Ces auteurs précisent également que chaque personne construit ses propres connaissances et que c'est en reliant les nouvelles aux antérieures qu'elle pourra utiliser ses apprentissages dans des situations réelles de sa vie. En plus, elles ajoutent qu'il est nécessaire que la personne soit placée dans un état conflictuel pour qu'un changement conceptuel soit provoqué. Cette notion d'état conflictuel sera revue lorsque la culture sera définie, un peu plus loin dans ce chapitre.

La définition qu'apporte Jonnaert (2009) du socioconstructivisme est celle qui est retenue dans ce mémoire. Il explique que

pour les constructivistes, les connaissances sont construites par le sujet lui-même à travers les expériences qu'il vit dans son environnement, au départ de ce qu'il y a déjà vécu et à travers les interactions avec les autres. Le savoir, même codifié dans les programmes scolaires, n'est pas transmissible pour les constructivistes. L'apprenant se construit lui-même des connaissances à propos de ces savoirs. (Jonnaert, 2009 : 66)

Cet auteur ajoute également que selon le modèle socioconstructiviste, l'apprentissage comporte une activité réflexive et dialectique, qui « forme une boucle autour des connaissances du sujet » (Jonnaert, 2009 : 71) et met celles-ci en interaction avec ce qu'il doit apprendre. Une condition est toutefois nécessaire pour que cette activité réflexive et dialectique puisse être possible : les connaissances doivent être « mises en interaction avec l'environnement physique » (Jonnaert, 2009 : 72).

Bruner (1996) apporte une explication semblable à la façon dont l'individu construit ses connaissances. Il précise que les connaissances que se construisent les

jeunes en dehors de l'école servent leurs apprentissages en classe et ceux de leurs camarades. La présence de chacun, avec sa propre réalité et ses propres connaissances, a un impact sur les apprentissages que feront tous les élèves, puisqu'ils sont également forgés par leurs relations. Ce que précise Bruner (1996) et qui doit être retenu dans ce chapitre, c'est que les connaissances construites ne sont pas statiques, mais actives. Elles sont construites et dépendantes de ce que la personne crée et de la culture de laquelle elle provient. Ainsi, les connaissances que se construisent des étudiants dans un contexte peuvent être reformées et modifiées dans un autre afin d'être utilisées dans une nouvelle situation.

L'action d'un individu, tant en ce qui concerne ses comportements que ses façons de réagir, de réfléchir ou d'apprendre, est déterminée par son passé, c'est-à-dire par les connaissances qu'il a, les expériences qu'il a vécues, les personnes qu'il a rencontrées. C'est à partir de ce passé que l'individu détermine de quelle façon il se comportera face à une situation donnée, à un nouvel objet. « Les interactions influencent la construction de sens qui, à son tour, oriente l'action humaine, laquelle découle à la fois de la subjectivité et des interactions vécues par la personne » (Pilon, 1993 : 82). C'est dans le mouvement que l'on peut le mieux comprendre l'approche socioconstructiviste, puisqu'il s'agit d'un paradigme qui n'existe que par les interactions internes et externes ayant lieu chez un individu. Jonnaert (2001) ajoute d'ailleurs que « *dans une perspective socioconstructiviste, on estime que les connaissances, tout comme les compétences, s'élaborent en contexte, plus précisément dans celui de situations éducatives variées à l'intérieur desquelles des sujets réalisent des projets d'apprentissages* » (p.27). Selon cette approche, un projet de stage coopératif à l'étranger devient une situation d'apprentissage pour les élèves qui y participent, d'où la pertinence d'utiliser l'approche socioconstructiviste pour étudier les retombées de la participation à un tel projet.

3.2 Sociocconstructivisme et réforme du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)

Étant donné que l'objet de cette étude relève d'un projet scolaire, il est important de prendre en considération les fondements du nouveau PFEQ de 2006. La réforme de ce dernier s'est basée sur des travaux dont se sont dégagées trois orientations pour les nouveaux besoins de formation. La première de ces orientations était de viser une formation globale et diversifiée. La seconde, de favoriser une formation à long terme et la troisième, d'offrir une formation ouverte sur le monde. Le ministère de l'Éducation du Québec (2006) estime que

[...] ces visées devraient permettre de préparer les citoyens de demain à mieux relever les défis auxquels ils devront faire face, [soit] celui d'une collectivité pluraliste où chacun a sa place, celui de l'accessibilité à un marché du savoir en perpétuel changement et celui de la globalisation des économies (MELS, 2006 : 2).

Pour atteindre ces objectifs, le MELS (2006) a donné aux écoles la mission d'instruire, de socialiser et de qualifier les jeunes de diverses façons, afin de répondre à leurs besoins en tenant compte des différences et des particularités de chaque élève. Il a également proposé un programme de formation axé sur le développement de compétences et qui reconnaît l'apprentissage comme un processus actif. En ce qui concerne ce même programme axé sur les compétences, Jonnaert (2009) apporte un éclairage sur la place que l'approche socioconstructiviste a prise dans la réforme scolaire de 2006 :

Les connaissances sont *situées* dans un certain contexte social et physique. Nous pouvons également établir que les *compétences* ne peuvent se définir qu'en fonction de *situations*, elles sont donc tout autant *situées* que les connaissances dans un contexte social et physique. Le concept de situation devient alors l'élément central de l'apprentissage : c'est en situation que l'élève se construit, modifie ou réfute des *connaissances situées* et développe des *compétences* tout autant situées.¹⁷ (Jonnaert, 2009 : 76)

¹⁷ Les italiques sont de l'auteur de la citation.

Ainsi, les milieux scolaires doivent maintenant donner l'occasion aux élèves de se retrouver dans des situations variées, qui leur permettront de se construire des connaissances. Ces connaissances permettront à leur tour aux élèves de développer des compétences dans la situation donnée ainsi que dans d'autres situations semblables. Par la suite, la compétence développée servira de critère pour juger de la pertinence des connaissances construites. Le contenu disciplinaire n'est donc plus déterminant pour les apprentissages. Il cède la place aux « situations dans lesquelles l'élève peut utiliser ses connaissances [...] comme ressources parmi d'autres, pour se montrer compétent en situation » (Jonnaert, 2009 : 76). Depuis la réforme du PFEQ, chacune des étapes d'un projet de stage coopératif à l'étranger vécu dans le milieu scolaire devient le point de départ d'activités d'apprentissage variées pour les élèves qui y participent. À la fin du projet, les élèves jugent si les différents apprentissages réalisés au cours de leur séjour à l'étranger sont pertinents ou non. S'ils considèrent que c'est le cas, ils seront réutilisés dans leur vie future et serviront également à évaluer la pertinence d'autres apprentissages réalisés ultérieurement.

3.3 Définition des concepts centraux à l'étude

Les concepts de persévérance scolaire, de motivation, de culture et de coopération se doivent d'être précisés pour bien comprendre la suite de ce mémoire. La section suivante apporte donc une définition à ces concepts.

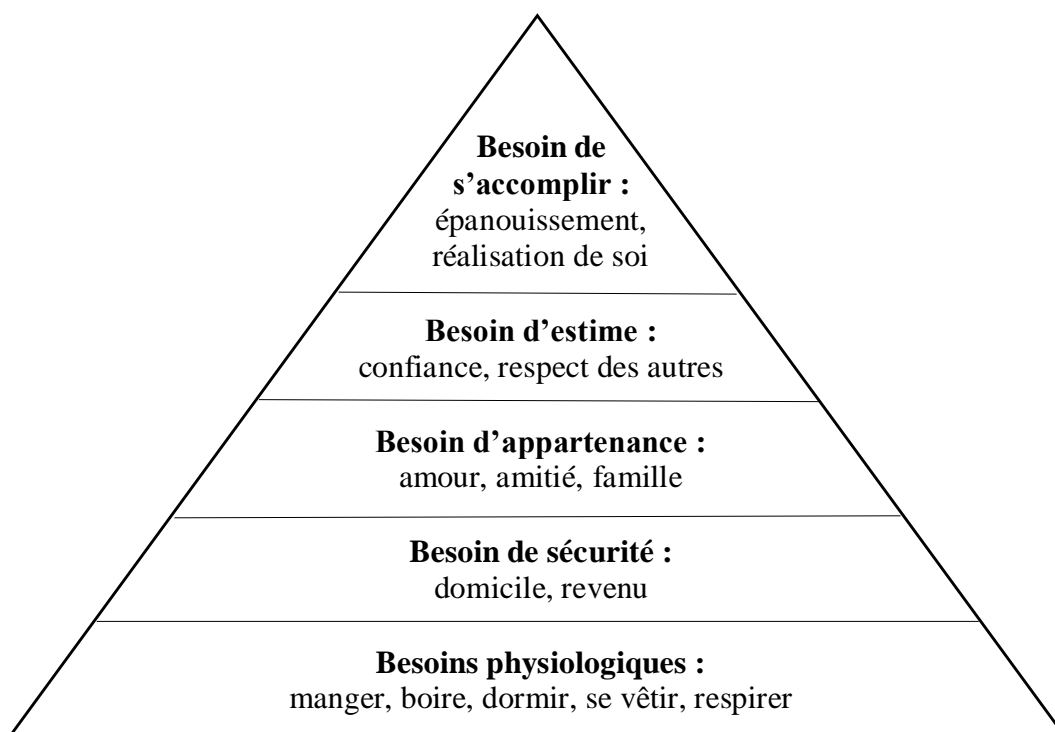
3.3.1 Persévérance scolaire

Dans le cadre de cette étude, la persévérance scolaire se définit simplement comme étant la décision de poursuivre ses études jusqu'à l'obtention du diplôme désiré par l'élève (Conseil Régional de Prévention de l'Abandon Scolaire, 2014). Cette décision est, en grande partie, tributaire de la motivation qu'ont les élèves à persévérer. Pour cette raison, il est important de mieux définir le concept de motivation.

3.3.2 Motivation

La motivation est ce qui amène un individu à agir. C'est l'énergie qui pousse une personne à pratiquer une activité donnée et qui lui permet de persévérer pour atteindre un objectif (Pintrich & Schrauben, 1992; Schunk, 1990 ; Zimmerman, 1990). Dans le cadre de ce mémoire, deux types de motivation sont examinés : la motivation à s'inscrire à un projet de stage de coopération internationale ainsi que celle à poursuivre ses études à la suite de la réalisation du projet. Selon Maslow (1967), la principale motivation de l'être humain est de combler ses besoins. Il a classé ceux-ci selon la priorité dans laquelle ils doivent être comblés en illustrant son concept sous forme de pyramide. Ainsi, les besoins fondamentaux sont situés dans le bas de la figure. Une fois que les besoins physiologiques et de sécurité sont comblés, l'individu cherchera à satisfaire ceux d'appartenance et d'amour, puis celui d'estime. Finalement, il visera l'accomplissement de soi. Ce n'est donc que lorsqu'un individu a comblé tous ses besoins de base qu'il sera motivé à s'accomplir personnellement et qu'il agira en ce sens. Évidemment, la notion d'accomplissement personnel inclut la notion de choix et d'auto-détermination. De ce fait, la façon d'agir pour satisfaire son besoin d'accomplissement varie d'un individu à un autre. La figure suivante illustre la pyramide des besoins de Maslow.

Figure 1 : Pyramide des besoins de Maslow



La motivation peut être divisée en deux types : la motivation intrinsèque, qui existe pour l'activité elle-même, et la motivation extrinsèque, qui se rapporte aux effets bénéfiques obtenus par la pratique de l'activité ou pour l'évitement de conséquences néfastes qui arriveraient si celle-ci n'était pas pratiquée (Piché, 2003; Ryan & Deci, 2000). Selon cette définition, l'obtention d'un DES ainsi que les bénéfices qui en découlent sont des sources de motivation extrinsèque des jeunes à poursuivre leurs études dans un Centre de formation générale des adultes (CFGa). La motivation scolaire sur laquelle la participation au projet de stage a pu avoir une influence constitue plutôt la motivation intrinsèque. Cette étude cherche à savoir si la participation des jeunes au projet de stage coopératif a pu donner le goût à ces derniers de venir à l'école, d'assister à leurs cours, de s'investir dans les travaux scolaires, en somme, de poursuivre leur scolarité avec plaisir.

3.3.3 Culture

À l'origine, le mot culture était lié à l'agriculture. Avec le temps, il a été utilisé dans le sens de civilisation, puis de raffinement de l'esprit. Cette dernière signification est en lien avec l'éducation, l'art et la littérature (Hofstede, 1997). Les anthropologues réfèrent à la culture pour parler de programmation mentale collective. « Elle désigne l'ensemble des éléments partagés au moins partiellement par les personnes qui vivent dans le même environnement » (Dumas, 1999 : 21). Elle est donc apprise plutôt qu'innée, et se distingue ainsi de la personnalité et de la nature humaine. Selon Brislin (1990), la culture peut influencer sur les comportements de l'individu, et le fait de vivre dans une culture peut modifier les représentations que l'individu se fait du monde, donc son interprétation des situations, ses comportements et ses réactions.

Lorsqu'il vit à l'étranger, un individu vit un processus d'acculturation, c'est-à-dire qu'il assimile une partie ou la totalité de la culture avec laquelle il est en contact dans son nouvel environnement (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2014).

C'est en grande partie ce phénomène d'acculturation qui est à l'origine du choc culturel, du choc de transition et du choc culturel de retour¹⁸.

Ainsi, des élèves qui vivront un choc culturel ou une expérience de vie différente de ce à quoi ils sont habitués au cours d'un séjour (état conflictuel) organisé dans un cadre scolaire (expérience antérieure) seront confrontés à des changements, peu importe la nature de ceux-ci. De plus, en ayant la possibilité de comparer la vie dans leur pays d'origine à celle vécue dans un pays d'accueil, les jeunes mettent ces deux réalités en perspective et ils ajustent par la suite leur propre mode de vie à ces deux réalités, selon ce qu'ils pensent être le mieux. De la même façon, leur façon de réagir à la vie dans le pays d'accueil dépendra de leur vie actuelle, de leur vie passée, de leurs caractéristiques personnelles, bref, de leurs connaissances antérieures. La différence qui existe entre les deux cultures (celle du pays d'accueil et celle du pays d'origine) auxquelles les jeunes sont confrontés lors d'un stage de coopération internationale place ceux-ci dans un état conflictuel, puisqu'ils doivent agir et réagir de façon à être adéquats aux yeux des membres des deux sociétés culturelles qu'ils fréquentent pendant une même période. Selon Lafortune et Deaudelin (2001), cet état conflictuel pourra provoquer un changement conceptuel dans les apprentissages des jeunes.

3.3.4 Coopération

La coopération est une façon d'avoir un impact sur les problèmes sociaux, de construire une compréhension interculturelle entre les personnes et ce, peu importe que la coopération soit internationale ou locale (Jackson, 2000). Elle « suppose que deux parties conjuguent leurs volontés pour accomplir ensemble des actes au profit de l'une ou des deux » (Gobbers, 2004 : 8). Lorsqu'il s'agit de la coopération internationale,

Le coopérant ou la coopérante volontaire est une personne qui s'engage de son plein gré, par motivation personnelle et dans un esprit de solidarité, à appuyer les actions d'un ou de plusieurs partenaires dans un projet ou encore un programme de développement durable. (SUCO, n.d. : 1)

¹⁸ Voir la définition de ces trois concepts dans la recension des écrits.

Selon Perry et Imperial (2001), il y a quatre critères à respecter pour que l'on puisse parler de coopération. Ces critères s'appliquent tout autant à la coopération locale (bénévolat) qu'à la coopération internationale. Ils seront donc retenus pour définir la coopération dans ce mémoire. Ainsi, pour parler de coopération, il faut que l'activité réalisée ait été choisie librement par le coopérant et ce dernier ne doit pas recevoir de compensation financière ni de salaire pour ce qu'il accomplit. En outre, le travail du coopérant nécessite d'être structuré et ce sont des étrangers qui doivent pouvoir en bénéficier. Un cinquième critère s'applique, quant à lui, à la coopération internationale. Il s'agit de l'intensité du travail. En effet, contrairement aux activités de bénévolat, le travail effectué dans le cadre de la coopération internationale a une durée limitée et est réalisé à temps plein au cours de la période donnée. C'est également ce qui permet de faire la différence entre la coopération internationale et l'écotourisme. Dans le dernier cas, les activités de coopération sont réalisées à temps partiel au cours de la période de séjour à l'étranger. De plus, les séjours écotouristiques sont de courte durée.

Dans le cadre de ce mémoire, qui porte principalement sur les retombées d'un stage de coopération internationale de courte durée sur un groupe de jeunes, nous retenons la définition suivante de la coopération internationale: « Travail volontaire et non payé qui permet à l'individu d'améliorer la vie des gens, en construisant ou en améliorant les services existants en santé, en éducation ou en économie, dans un autre pays que le sien » [traduction libre] (Collins, DeZerega et Heckscher, 2002: 2). Puisque le nom donné au projet par le CFGA étudié dans ce mémoire est « stage de coopération internationale au Costa Rica », le projet est comparé à différentes études sur des projets de coopération internationale et est nommé ainsi tout au long de ce mémoire. Les études sur les séjours écotouristiques sont également considérées puisque le projet étudié est de courte durée.

CHAPITRE 4 - MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre traite des principaux éléments de la méthodologie utilisée dans le cadre de ce mémoire. Afin de bien la décrire, le type de recherche effectué est d'abord présenté, ainsi que le but, les objectifs et les questions de recherche auxquelles cette étude tente de répondre. Par la suite, la population ciblée et les stratégies retenues pour effectuer la collecte et l'analyse des données sont décrites. Pour finir, les considérations éthiques prises en compte dans cette étude sont exposées.

4.1 Type de recherche

Afin d'étudier les retombées des stages internationaux sur les jeunes, la recherche exploratoire de type qualitative a été retenue. Étant donné le peu d'écrits au sujet des retombées des stages internationaux, et encore plus particulièrement en ce qui concerne de jeunes étudiants, ce type de recherche semble le plus approprié. En effet, l'approche qualitative permet de mettre en lumière des connaissances à propos des relations qui existent entre un sujet et un objet (Rousseau & Saillant, 1996). C'est bien ce que le présent mémoire tente de faire, soit de démontrer la nature du lien entre la participation à un stage international (objet) et de jeunes étudiants (sujet). Quant à la recherche exploratoire, Trudel, Simard et Vonarx (2007) la décrivent ainsi :

[elle] peut viser à clarifier un problème qui a été plus ou moins défini. Elle peut aussi aider à déterminer le devis de recherche adéquat, avant de mener une étude de plus grande envergure. La recherche exploratoire viserait alors à combler un vide, pour reprendre les termes de Van der Maren (1995). Elle peut être aussi un préalable à des recherches qui, pour se déployer, s'appuient sur un minimum de connaissances. [...] *A priori*¹⁹, il appert que la recherche exploratoire sert à produire des connaissances sur des phénomènes inconnus. (p. 39)

De cette façon, les résultats de cette étude pourront être utiles à des recherches ultérieures plus poussées sur le même sujet.

¹⁹ Les italiques sont de l'auteur.

4.2 But et objectifs

Ce mémoire a pour but de documenter les différentes étapes de réalisation d'un projet de coopération internationale en se basant sur la perception d'élèves inscrits dans un Centre de formation générale pour adultes (CFGA). Elle poursuit les objectifs spécifiques suivants :

- a) Documenter ce qui motive les élèves à participer à un projet de coopération internationale ;
- b) Décrire la façon dont les élèves vivent les différentes étapes d'un projet de coopération internationale;
- c) Documenter les attentes comblées et non comblées des répondants face à la réalisation d'un projet de coopération internationale;
- d) Explorer le sentiment de réussite ou d'échec des participants face à la réalisation d'un projet de coopération internationale, ainsi que les facteurs ayant facilité et entravé le déroulement du projet;
- e) Décrire les différents chocs culturels appréhendés et ceux vécus au cours du séjour au Costa Rica, ainsi que l'écart entre les deux;
- f) Déterminer la nature des retombées de ce projet sur les plans personnel, scolaire et professionnel, notamment en ce qui a trait à la décision et à la motivation des jeunes à poursuivre leurs études (persévérance scolaire), leurs orientations professionnelles et leurs aptitudes au travail.

4.3 Population à l'étude

La population à l'étude dans cette recherche est formée des élèves qui ont fréquenté le CFGA ciblé et qui ont participé au projet de stage coopératif au Costa Rica au cours de l'année scolaire 2009-2010. Au départ, quatorze élèves répondaient à ces critères. La technique d'échantillonnage privilégiée est celle de l'échantillon volontaire. En effet, compte tenu de la petite taille de la population, cette dernière pouvait entièrement faire partie de l'échantillon. Un formulaire de manifestation d'intérêt (voir appendice A) a été complété par les jeunes intéressés à participer à l'étude après une rencontre avec l'équipe de recherche. Les jeunes s'étant ultérieurement joints au projet ont complété ce formulaire lors de leur inscription auprès de l'intervenante responsable du projet de stage, qui a acheminé le formulaire à la personne responsable de réaliser les

entrevues auprès des participants. Les volontaires ont, par la suite, été contactés par téléphone par l'interviewer. En fin de compte, tous les participants se sont montrés volontaires et treize d'entre eux ont participé à la première entrevue.

Pour la deuxième entrevue, seuls les onze répondants retenus pour se rendre au Costa Rica ont été rencontrés. Ils ont à nouveau été contactés par l'interviewer, soit par téléphone ou encore dans leur école. Tous ont participé à la deuxième entrevue.

Lors de la dernière entrevue, la population était formée des dix jeunes qui avaient vécu le séjour coopératif au Costa Rica. Huit d'entre eux ont accepté de rencontrer de nouveau l'interviewer. Comme la participation aux trois entrevues était nécessaire pour que les données puissent être utilisées dans l'étude, l'échantillon final est donc formé de huit répondants volontaires. « Ce chiffre de huit interviewés correspond au nombre standard pour saturer l'information et pour analyser les résultats » (Andréani & Badot, 2010 : 35).

4.4 Collecte des données

Afin d'obtenir les données nécessaires pour répondre aux questions de recherche, deux outils de collecte des données ont été utilisés. Tout d'abord, une fiche signalétique a été complétée par chacun des répondants lors de la première entrevue (voir appendice B). Cette fiche permettait de recueillir des informations sur les caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, famille, etc.) et scolaires (niveau de scolarité en cours, durée de fréquentation du CFGA, etc.) des répondants.

L'autre outil de collecte de données utilisé a été le guide d'entrevue semi-dirigé (voir appendice C). Les questions contenues dans le guide permettaient d'obtenir des informations sur des aspects précis, tout en laissant aux répondants la latitude nécessaire pour élaborer leurs réponses à leur manière et donner le plus d'informations possibles sur chacun des aspects abordés. Il permettait ainsi d'obtenir des informations sur les

perceptions des répondants, à partir de leur vécu personnel (Van Der Maren, 1995). Bien que réalisée à court terme (sur une période de 11 mois), cette étude peut se comparer aux études longitudinales, puisque la collecte de données a été réalisée en trois temps. Cette façon de faire a permis de modifier les deuxième et troisième guides d'entrevues après l'entrevue précédente, au regard des données obtenues. D'autre part, en réalisant la dernière entrevue cinq à six mois après le retour des répondants de leur stage de coopération internationale, il était possible d'évaluer certains impacts du projet sur les jeunes, tels que leur employabilité, leur confiance en eux et l'exercice de leur citoyenneté globale. Cette évaluation n'aurait pas pu être possible si la dernière entrevue avait eu lieu plus tôt (Powell & Bratović, 2007).

La première entrevue a eu lieu peu de temps après l'inscription des jeunes au projet de stage (dans les jours qui ont suivi). Cette entrevue avait pour objectif d'obtenir des informations sur les parcours de vie et scolaire, sur les ambitions professionnelles des élèves ainsi qu'à connaître les motivations les poussant à participer à un projet de stage à l'étranger. La deuxième entrevue s'est déroulée environ un mois avant le départ des jeunes pour le stage. Elle s'intéressait à la perception des jeunes quant au déroulement des premières étapes du projet de stage coopératif au Costa Rica. Elle abordait, entre autres, les appréhensions des répondants concernant la présence ou non de chocs culturels et de difficultés en cours de stage ainsi que les attentes de ces derniers face à leur projet à l'étranger. La dernière entrevue a eu lieu, quant à elle, cinq à six mois après le retour de stage des jeunes. Elle a permis d'obtenir des informations sur les chocs culturels et les difficultés vécus en cours de stage. Elle visait aussi à identifier les attentes comblées et non comblées des participants face à leur expérience de stage à l'étranger, tout comme les facteurs qui ont facilité ou perturbé celle-ci ainsi que l'atteinte de leurs objectifs. Elle visait également à identifier les changements survenus chez les stagiaires quant à leur vision du monde et à leur propre réalité. Ce type de collecte de données a pour avantage de favoriser l'obtention d'informations sur la perception des répondants et sur les impacts et les changements survenus chez eux (Schröer, 2006 dans Powell & Bratović, 2007). Les trois guides d'entrevue répondent aux critères de Seidman (2006), qui précise que la première entrevue doit permettre au chercheur d'être informé sur l'histoire de vie du

répondant. La deuxième entrevue, pour sa part, doit avoir pour objectif de connaître la situation présente du répondant, particulièrement en ce qui a trait au sujet de la recherche, et finalement, la troisième entrevue doit faire la lumière sur les retombées de la participation des répondants de l'expérience étudiée. Le tableau 1 montre de façon plus spécifique au cours de quelles entrevues ont été abordés les thèmes et sous-thèmes directement liés à nos questions de recherche.

4.5 Analyse des données

Une fois les entrevues complétées, chacune d'entre elles a été transcrite intégralement sous forme de verbatim par une secrétaire professionnelle. Par la suite, afin de pouvoir atteindre les objectifs de l'étude, l'analyse qualitative thématique des données a été utilisée. En effet, selon Paillé et Mucchielli (2003), l'analyse thématique consiste à procéder « au repérage, au regroupement [...] et à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé & Mucchielli, 2003 : 124), tel qu'un verbatim. Il s'agit de « relever tous les thèmes pertinents, en lien avec les objectifs de la recherche, à l'intérieur du matériau à l'étude » (Paillé & Mucchielli, 2003 : 124). Cette façon de faire permet une synthèse rapide et économique des informations recueillies dans les entrevues semi-dirigées.

Ainsi, les verbatims ont été lus une première fois. Lors des lectures suivantes, les extraits correspondant aux thèmes exploités dans cette recherche ont été coloriés, chaque thème ayant une couleur qui lui avait été assignée. Par la suite, les extraits colorés de chaque répondant ont été placés dans un tableau afin de diviser le contenu de chacun des trois verbatims de chaque répondant selon les thèmes étudiés (voir appendice D). Le classement des extraits de verbatims dans le tableau a été présenté aux directrices de ce mémoire afin de s'assurer de la qualité de l'analyse. Une fois cette étape complétée pour tous les verbatims, les contenus des tableaux de tous les répondants ont été regroupés selon les différents thèmes, ce qui a permis de faire ressortir les similitudes et les différences de contenus, et d'obtenir les résultats de la recherche. Bien que l'utilisation

d'un logiciel de traitement des données ait été considérée, cette méthode n'a pas été retenue en raison du nombre restreint de verbatims à catégoriser et à analyser.

Tableau 1 : Thèmes et sous-thèmes des guides d'entrevue

Thèmes	Sous-thèmes	Entrevue 1	Entrevue 2	Entrevue 3
Persévérance scolaire	• Décrochage	X	X	X
	• Raccrochage	X		
	• Projets d'avenir	X	X	X
	• Impact du projet de stage	X	X	X
	• Événements influents		X	X
	• Progression de la scolarité		X	X
Motivation à l'école	• Qualités de l'élève	X	X	X
	• Appréciation de l'école	X	X	X
	• Impact du projet de stage	X	X	X
	• Événements influents		X	X
Orientations professionnelles	• Travail	X	X	X
	• Projets d'avenir	X	X	X
	• Impact du projet de stage	X		X
	• appréhendé ou vécu			
Choc culturel	• Choc culturel appréhendé	X	X	X
	• Choc culturel vécu			X
Difficultés	• Difficultés appréhendées	X	X	X
	• Difficultés vécues			X
	• Peurs, craintes			X
	• Maladie			X
Expérience de stage	• Déroulement	X	X	X
	• Facteurs facilitant		X	X
	• Forces utilisées ou développées			X
	• Facteurs perturbant			X
Atteinte des objectifs	• Objectifs visés	X	X	X
	• Objectifs atteints			X
	• Objectifs non atteints			X
	• Facteurs facilitant			X
	• Facteurs perturbant			X

4.6 Considérations éthiques

La réalisation de cette recherche a tenu compte de certaines considérations éthiques. Tout d'abord, un certificat d'éthique a été accordé par l'Université du Québec à Chicoutimi (voir appendice E). Concrètement, après que les élèves inscrits au projet de stage aient été rencontrés afin de leur expliquer les objectifs de la recherche ainsi que les avantages et les inconvénients que leur participation à l'étude pouvait leur apporter, ceux qui ont voulu contribuer ont signé un formulaire de manifestation d'intérêt. L'accord verbal des répondants a été obtenu lors du contact téléphonique et, au moment de la première entrevue, un formulaire de consentement a été signé (voir appendice F). Ce formulaire précisait, entre autres, la nature de la recherche et la confidentialité des résultats. Les répondants ont été informés que leur choix de participer ou non à l'étude n'aurait pas de conséquence sur leur participation au stage coopératif au Costa Rica, que les résultats seraient utilisés dans le cadre de la production d'un mémoire et de publications scientifiques et qu'en aucun cas leur nom ne figurerait dans les documents accessibles au public. Ils ont aussi été informés de leur droit de cesser de participer à la recherche en tout temps sans conséquence et de ne pas avoir à répondre à une ou plusieurs questions s'ils n'en avaient pas envie. Ces mêmes droits leur ont été rappelés verbalement lors des entrevues subséquentes. Les répondants ont été identifiés par un code connu des chercheurs seulement. Toutes les données recueillies ont été conservées sous clé à l'Université du Québec à Chicoutimi et seront détruites à la fin de la recherche.

CHAPITRE 5 - PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats obtenus à la suite de la collecte des données auprès des répondants sont exposés. La première section décrit brièvement le stage dont il est question dans cette étude. Par la suite, les caractéristiques sociodémographiques des répondants sont présentées ainsi qu'un portrait plus détaillé de chacun d'entre eux. Des informations liées à la réalisation du stage sont ensuite analysées. Il s'agit des motifs d'inscription et des objectifs que se sont fixés les répondants. Le point de vue des répondants en ce qui a trait au déroulement du stage, aux attentes comblées et non comblées, aux facteurs ayant contribué ou nui au bon déroulement du séjour au Costa Rica est également présenté, tout comme les difficultés et les craintes appréhendées et celles effectivement vécues. Ce chapitre se termine en faisant état des éléments que les répondants ont retirés du stage, ainsi que des retombées du séjour à l'étranger sur leur vie personnelle, scolaire et professionnelle.

5.1 Présentation du projet de stage

Le projet dont il est question dans ce mémoire s'est déroulé dans un centre de formation générale des adultes (CFGA) situé au Saguenay. Il a débuté en octobre 2009 par des annonces, à l'intérieur de l'école, ayant pour but de recruter des élèves intéressés par la réalisation d'un stage de coopération internationale au Costa Rica. Un total de 14 élèves se sont alors inscrits au projet. Ils s'engageaient, par le fait même, à s'impliquer dans une jeune coopérative²⁰ avec un groupe d'élèves qui avaient choisi de développer l'entrepreneuriat en poursuivant leurs études dans la classe entrepreneuriale de l'école²¹. Il s'agissait d'une implication bénévole, d'un projet de coopération locale. Les deux enseignantes titulaires de ce groupe étaient responsables de la création et du développement de la jeune coopérative, avec le soutien des intervenantes sociales responsables du stage au Costa Rica. La mise sur pied de la coopérative étudiante visait à développer des valeurs et des habiletés entrepreneuriales chez les élèves membres de

²⁰ Une jeune coopérative est une petite entreprise, en milieu scolaire, qui a un mode de fonctionnement et de gestion basé sur celui des coopératives de travail, mais qui n'est pas reconnue en tant qu'entreprise et n'a donc pas à déclarer ses activités et ses revenus auprès des instances gouvernementales concernées.

²¹ La classe entrepreneuriale est un groupe d'élèves qui, en plus de devoir réaliser les divers cours du parcours scolaire régulier, devait mettre sur pied et exploiter une entreprise.

celle-ci. Elle avait également pour but de permettre à ceux inscrits au stage au Costa Rica de mieux se connaître et d'apprendre à travailler ensemble ainsi que de se familiariser avec le travail coopératif, puisque leur stage se déroulerait au sein d'une coopérative de travail. De plus, les profits de la coopérative devaient servir à financer une partie du déplacement et du séjour au Costa Rica.

Pour mettre sur pied la jeune coopérative, les élèves ont reçu une formation offerte par la conseillère jeunesse de la Coopérative de Développement Régional (CDR) du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Les activités de la jeune coopérative ont débuté par la suite. Tous les élèves membres de cette dernière siégeaient au sein de son conseil d'administration et devaient assister aux rencontres hebdomadaires de celui-ci. Il leur incombait aussi d'accomplir des tâches dans la préparation et la vente des produits offerts par cet organisme. Outre les produits qui devaient être vendus par la jeune coopérative afin d'offrir une visibilité aux divers organismes de production présents dans le CFGA²², ceux qui devaient être préparés par les élèves membres étaient issus du recyclage de matériel scolaire, de la culture de fleurs et de fines herbes, ainsi que de la confection de sacs réutilisables.

En plus de leur implication au sein de la jeune coopérative, les quatorze élèves inscrits au stage au Costa Rica devaient s'impliquer dans des activités de financement. Ils avaient la possibilité de vendre du chocolat ou d'apporter une mise de fonds personnelle. Ils devaient aussi préparer un 5 à 7 et un brunch bénéfice dans les semaines qui précédaient leur départ. De plus, quelques rencontres d'information sur le déroulement du projet étaient prévues en dehors des heures de cours, afin d'informer les élèves sur les différentes formalités à remplir avant leur départ (vaccins, passeports) et de leur en apprendre davantage sur la culture costaricienne, les gestes à poser et à ne pas poser au cours de leur séjour, l'itinéraire qui était prévu pour le voyage et le choc culturel qu'ils risquaient de vivre. Des cours d'espagnol, d'une durée de trois heures par semaine, étaient aussi ajoutés à l'horaire des élèves inscrits au stage au Costa Rica.

²² Ces organismes étaient le Centre de formation en entreprise et récupération (CFER), ainsi qu'un organisme de réinsertion socioprofessionnelle pour les personnes aux prises avec des problèmes de santé mentale ou d'adaptation.

C'est en mars 2010 que 10 des 14 élèves recrutés se sont envolés vers le Costa Rica afin d'y réaliser le stage de coopération internationale. Ils se sont rendus dans un village coopératif où ils étaient hébergés, en dyades, par des familles costariciennes et devaient suivre le rythme de vie de leurs familles d'accueil et prendre leurs repas avec elles. En avant-midi, les stagiaires avaient à réaliser des tâches, telles que la fabrication ou l'entretien des enclos, les soins aux animaux (poules et animaux sauvages rescapés) et la culture de canne à sucre pour nourrir ceux-ci. Les après-midi étaient consacrés à des activités libres et les fins de semaines, à des visites touristiques organisées pour le groupe. Ce séjour se rapprochait d'un stage de coopération internationale en raison du fait que le travail communautaire y a été réalisé à temps plein, selon l'horaire de travail costaricien. C'est d'ailleurs le nom donné au projet par le CFGA. Il se rapprochait également des séjours écotouristiques puisqu'il était de courte durée.

Pendant leur absence, les autres membres de la jeune coopérative qui ne participaient pas au stage devaient la prendre en charge. À leur retour, les stagiaires ont repris leurs tâches au sein de celle-ci en plus de préparer et de présenter aux élèves du CFGA une communication portant sur leur séjour à l'étranger et d'organiser une activité de financement afin de rembourser les frais qui avaient été payés par le CFGA pour la réalisation de leur stage.

5.2 Caractéristiques des répondants

Un total de huit personnes, dont autant de garçons que de filles, ont participé à cette étude. Au moment de la collecte des données, la plupart (n=6) d'entre eux étaient âgés entre 22 et 25 ans, l'âge moyen étant de 22,8 ans pour les femmes et de 24,8 ans pour les hommes.

Sur le plan relationnel, quatre répondants vivaient en couple, trois partageaient un appartement avec une connaissance (n=2) ou un parent (n=1), alors qu'un répondant résidait seul. Il importe aussi de mentionner que toutes les étudiantes ayant participé à

l'étude avaient un amoureux, alors que seulement deux des quatre répondants de sexe masculin avaient une petite amie. La durée de la relation amoureuse était différente d'un répondant à l'autre, pouvant varier de quelques semaines à plus d'un an.

Tableau 2 : Caractéristiques sociodémographiques et liées à la vie sociale des répondants

Caractéristiques	Femmes (n=4)	Hommes (n=4)	Total (n=8)
Âge :			
20-21 ans	1	-	1
22-23 ans	1	2	3
24-25 ans	2	1	3
Plus de 25 ans	-	1	1
Vit :			
Seul	-	1	1
Avec au moins un de ses parents	-	1	1
Avec un ou une conjoint(e)	3	1	4
Avec une connaissance	1	1	2
Relation amoureuse depuis :			
Moins de 6 mois	1	1	2
6 mois à un an	2	-	2
Plus d'un an	1	1	2
Aucune relation amoureuse	-	2	2
A accès à au moins un confident :			
Oui	4	3	7
Non	-	1	1
Se sent seul :			
Jamais	2	1	3
Rarement ou parfois	2	1	3
Souvent ou très souvent	-	2	2
Satisfait de sa vie sociale :			
Oui	4	3	7
Non	-	1	1

Finalement, bien que la plupart des répondants (n=7) aient affirmé qu'ils avaient accès à un confident lorsqu'ils éprouvaient le besoin de partager leurs sentiments, cinq d'entre eux ont admis qu'ils souffraient parfois, souvent ou très souvent de solitude. Malgré tout, en ce qui concerne le niveau de satisfaction par rapport à la vie sociale, un

seul répondant s'est déclaré insatisfait de celle-ci. Les sept autres répondants étaient plutôt ou très satisfaits de cette dernière. Le tableau 2 résume l'ensemble des caractéristiques sociodémographiques et celles liées à la vie sociale des répondants.

En ce qui concerne le cheminement scolaire et professionnel des répondants, certaines informations méritent également d'être précisées. Tout d'abord, les données recueillies au moment de la première phase de l'étude (soit au début du projet de stage), indiquent que le niveau de scolarité des répondants était très varié. Cinq répondants suivaient des cours dans des niveaux multiples et seuls deux d'entre eux avaient des cours de premier cycle (secondaire 1 ou 2). Tous les répondants poursuivaient la totalité ou une partie de leur scolarité au deuxième cycle du secondaire (secondaire 3, 4 ou 5). La durée de fréquentation du CFGA variait aussi d'une personne à l'autre, allant de quelques semaines à 11 mois. Toutefois, la plupart des répondants (n=6) fréquentaient le centre depuis moins de six mois.

Avant de s'inscrire au CFGA, quatre répondants fréquentaient un autre établissement scolaire, soit trois dans un programme scolaire régulier et un dans un autre CFGA. Pour leur part, deux femmes et deux hommes occupaient un emploi rémunéré avant leur inscription au CFGA. Toutefois, au moment de la première phase de la collecte des données, seulement deux hommes occupaient encore un emploi rémunéré tout en fréquentant l'école. La plupart des personnes occupant ou ayant occupé un emploi rémunéré estimaient que leur vie professionnelle avait été ou était satisfaisante (n=5). À l'inverse, un répondant, qui avait occupé un emploi avant son inscription au CFGA, trouvait sa vie professionnelle plutôt insatisfaisante. Deux répondants n'avaient pas encore occupé d'emploi rémunéré. Le tableau 3 présente les informations liées au cheminement scolaire et professionnel des répondants.

5.3 Portrait des répondants

Au-delà des caractéristiques générales, chaque élève a une personnalité et un parcours de vie qui lui est propre et qui le distingue des autres répondants. Cette section

visé donc à présenter un portrait global de chacun des huit répondants, en décrivant leur situation lors de leur inscription au stage (qui coïncide avec le moment où la première entrevue a eu lieu). Leur parcours scolaire, avant et depuis leur inscription au centre de formation générale des adultes, est ensuite décrit, ainsi que les raisons qui les ont motivés à reprendre leurs études. Par la suite, leurs impressions sur les différentes étapes de réalisation du stage sont exposées: leur travail au sein de la jeune coopérative de l'école, les activités de préparation au stage, la réalisation du stage ainsi que le déroulement de leur retour au Québec. Finalement, des précisions sont apportées en ce qui concerne leur situation scolaire ainsi que le parcours d'études postsecondaires qu'ils ont choisi lors de la dernière entrevue, c'est à dire quelques mois après leur retour du stage.

Tableau 3 : Cheminement scolaire et professionnel des répondants

Caractéristiques	Femmes (n=4)	Hommes (n=4)	Total (n=8)
Niveau de scolarité :			
Secondaire 4	1	1	2
Secondaire 5	-	1	1
Multi-niveaux 2 ^e cycle	2	1	3
Multi-cycles	1	1	2
Fréquente le CFGA à l'étude depuis :			
Moins d'un mois	-	1	1
1 mois à moins de 3 mois	1	1	2
3 mois à moins de 6 mois	2	1	3
6 mois à moins de 9 mois	-	1	1
9 mois à moins d'un an	1	-	1
Occupation avant de fréquenter le CFGA :			
Programme scolaire régulier	2	1	3
Scolarité dans un autre CFGA	-	1	1
Emploi rémunéré	2	2	4
Situation professionnelle et satisfaction :			
Occupe un emploi et en est satisfait	-	2	2
A déjà occupé un emploi et en était satisfait	3	-	3
A déjà occupé un emploi et en était insatisfait	-	1	1
N'a jamais occupé d'emploi	1	1	2

5.3.1 Portrait individuel de chaque répondant

*Annie*²³

Annie est une jeune femme qui était âgée de 19 ans lors de son inscription au stage. Elle avait un enfant de deux ans qui vivait avec elle et son nouveau conjoint, avec qui elle était en couple depuis un peu moins d'un an. Elle a affirmé pouvoir compter sur trois bons amis et qualifiait sa vie sociale de satisfaisante.

Au cours de son passage à l'école primaire, Annie réussissait bien et elle était une bonne élève. A l'école secondaire, elle aurait développé un comportement un peu plus dérangeant et a cessé ses études en secondaire III, en raison de son placement en centre de réadaptation. À la suite de sa grossesse, elle a dû attendre que son enfant obtienne une place en garderie avant de poursuivre ses études. Au moment de la première entrevue, elle était inscrite au CFGA depuis trois mois. Elle le fréquentait dans le but d'obtenir son diplôme d'études secondaires (DES) afin d'occuper un emploi qui lui plaise et qui lui permette d'obtenir de bonnes conditions salariales.

Bien qu'elle ait trouvé la préparation au stage exigeante, surtout en termes de temps, elle considère s'être suffisamment impliquée dans cette étape du projet. Contrairement aux autres membres du groupe de stagiaires, Annie a peu travaillé au sein de la jeune coopérative en dehors des heures régulières que chaque participant devait réaliser. Elle avait peu d'attentes face à l'expérience de stage, sinon d'être dépaylée sans pour autant vivre de difficultés.

Annie a globalement trouvé son expérience de stage positive, à l'exception de certaines altercations survenues au sein du groupe de stagiaires. Les relations amicales créées avec la population locale et le contact avec la culture de celle-ci ont été les points forts de son expérience.

²³ Tous les prénoms inscrits dans ce mémoire sont fictifs. Ils ont été modifiés afin de respecter la confidentialité.

Les qualités qu'elle s'attribue comme étudiante, c'est-à-dire son autonomie et son indépendance dans sa vie scolaire, sont demeurées les mêmes tout au long de son expérience. Au début de son implication en tant que participante au stage, Annie prévoyait compléter un diplôme d'études professionnelles (DEP) et hésitait entre deux programmes : la comptabilité et le secrétariat. Au cours de l'année de son stage, son choix s'est fixé sur le DEP en comptabilité. Elle a finalement atteint cet objectif en débutant une formation professionnelle dans ce programme dans l'année scolaire suivant son retour du stage. Elle envisageait alors de poursuivre des études de niveau collégial.

Béatrice

Béatrice était âgée de 23 ans lors de la première entrevue. Elle vivait avec ses trois enfants et son nouveau conjoint, qu'elle fréquentait depuis trois mois. Elle se disait très satisfaite de sa vie sociale et considérait pouvoir compter sur la présence de deux confidents.

Béatrice estime qu'elle a toujours été une bonne élève, tranquille et à son affaire, au cours de son cheminement scolaire, tant au primaire qu'au secondaire. Elle a toutefois eu un taux d'absentéisme élevé au secondaire et a abandonné ses études en secondaire IV, en raison de sa première grossesse à quinze ans. Béatrice souhaitait demeurer à la maison avec son enfant jusqu'à ce qu'il atteigne l'âge de deux ans. Il en a été de même pour ses deux enfants suivants. Elle a donc attendu que son troisième enfant ait deux ans pour s'inscrire dans un CFGA, soit deux mois avant son inscription au projet de stage au Costa Rica. En faisant le choix de poursuivre ses études, elle désirait apporter des changements dans sa vie et avoir des activités à l'extérieur de la maison.

Béatrice a apprécié son implication au sein de la coopérative. Forte de son expérience antérieure d'administratrice d'une coopérative d'habitation, elle a le sentiment d'avoir apporté une aide concrète au sein du conseil d'administration de cette entité. Elle estime toutefois que les rencontres préparatoires au stage se sont avérées inutiles et qu'elle aurait su s'adapter sans problème à la réalité costaricienne (malgré les impacts négatifs du choc culturel). Bien qu'elle ait dû investir beaucoup de temps dans la

préparation de son stage, Béatrice a trouvé agréable de travailler en compagnie des autres membres du groupe et s'attendait à ce que leurs liens se renforçassent au cours du stage, ce qui, selon elle, n'a pas été le cas. Son expérience de stage a finalement été positive, malgré le fait qu'elle ait eu du mal à supporter la chaleur et que le choc culturel ait causé un impact important sur ses émotions. Elle a vécu cette expérience comme un point tournant dans sa vie et la voit comme l'amorce de changements personnels importants.

Selon Béatrice, sa scolarité a constamment progressé pendant toute la durée du projet de stage, malgré un taux d'absentéisme plus élevé dans les jours ayant suivi son retour. Elle considère être demeurée une élève assidue et persévérante tout au long du projet. Ses objectifs scolaires ont aussi évolué pendant la réalisation des différentes étapes du stage au Costa Rica. Au départ, elle avait l'intention de compléter un diplôme d'études collégiales (DEC), puis elle a eu l'idée de poursuivre des études universitaires. Béatrice n'avait pas encore terminé sa formation au CFGA à la fin de la collecte de données et le choix de son futur domaine d'études n'était pas encore fait.

Corinne

Corinne était âgée de 24 ans lorsqu'elle s'est inscrite au projet du séjour à l'étranger. Bien qu'elle fût alors en couple depuis deux ans, elle vivait en colocation avec une autre personne. Corinne pouvait alors compter sur la présence de deux confidents et était satisfaite de sa vie sociale.

Lorsqu'elle était à l'école primaire, Corinne était une élève calme et solitaire. Son comportement a changé lorsqu'elle a fréquenté l'école secondaire. Elle est alors devenue rebelle et perturbatrice. Comme elle éprouvait des difficultés d'apprentissage, elle a abandonné ses études à l'âge de 16 ans. Bien qu'elle se soit inscrite au CFGA en 2002, elle a abandonné de nouveau ses études afin d'occuper un emploi pendant quatre ans. Elle s'y est réinscrite dix mois avant la première entrevue, dans le but de compléter ses études secondaires pour pouvoir obtenir par la suite un diplôme d'études professionnelles (DEP). Elle a pu compter sur le soutien de son conjoint lors de son retour aux études au sein du CFGA.

Corinne considère qu'elle participait suffisamment aux activités de préparation au stage, mais a limité son implication afin de ne pas ralentir la progression de ses études. Au départ, elle croyait que le stage serait une occasion de venir en aide aux Costariciens. Les principales difficultés qu'elle entrevoyait étaient la chaleur et la solitude vécue dans la famille d'accueil. Elle a apprécié l'accueil de cette dernière, mais une blessure l'a empêchée de se rendre au travail en début de stage. À l'exception de celle-ci, elle juge son expérience de stage globalement très positive.

Lors de la dernière étape de la collecte des données, Corinne se disait consciencieuse dans son travail scolaire. Son attitude vis-à-vis de l'école est demeurée la même tout au long du projet de stage, tout comme ses objectifs d'obtenir un DES et de compléter un DEP afin de devenir infirmière auxiliaire. À la fin du projet de stage, son premier objectif était toujours d'actualité, mais elle devait revoir le second en raison d'un refus à sa demande d'admission dans le programme d'infirmière auxiliaire.

Dalia

Lors de la première étape de la collecte des données, Dalia était âgée de 21 ans. Elle vivait avec un conjoint qu'elle fréquentait depuis neuf mois. Dalia considérait alors qu'elle pouvait compter sur deux personnes lorsqu'elle voulait se confier et se disait très satisfaite de sa vie sociale.

À l'école primaire, Dalia obtenait de très bons résultats scolaires, malgré le fait qu'elle souffrait de dyslexie. Elle éprouvait cependant des difficultés à créer des liens avec les autres enfants, dont elle était victime de moqueries. À l'école secondaire, ses résultats scolaires ont chuté et elle a perdu de l'intérêt pour ses études en raison de l'image négative de l'école que ses sœurs aînées lui transmettaient. À l'âge de 15 ans, elle a décidé de poursuivre sa scolarité dans un centre de formation générale des adultes, mais a abandonné de nouveau ses études sous prétexte qu'elle ne pouvait plus supporter les moqueries dont elle était victime. Ce n'est que lorsqu'elle est venue s'établir en région qu'elle a eu accès au financement du centre local d'emploi afin de compléter ses

études secondaires sans avoir besoin d'occuper un emploi rémunéré, ce qui l'a incitée à s'inscrire au CFGA ayant participé à cette étude.

Dalia estime qu'elle s'investissait plus que les autres membres du groupe de stagiaires dans les différentes activités du projet de stage. Elle s'attendait à travailler fort au cours de la réalisation de celui-ci et à apporter une aide concrète aux Costariciens. Elle n'a pas été en mesure de réaliser des travaux physiques au cours de son séjour, en raison d'une déshydratation sévère qui l'a forcée à demeurer au sein de sa famille d'accueil. Elle estime tout de même que son expérience a été positive, puisque sa maladie lui a permis de tisser des liens très étroits avec les différents membres de sa famille d'accueil. Dalia a vécu un énorme choc culturel à son retour et a eu besoin du soutien quotidien de l'intervenante sociale du CFGA dans les jours qui ont suivi son retour au Québec.

À la suite de sa participation au projet de stage, Dalia demeurait assidue dans sa progression scolaire. Elle a effectué une prise de conscience en ce qui concerne la chance qu'elle avait d'avoir accès à l'éducation. Dans l'année suivant sa participation au projet de stage, elle a débuté une formation en procédés infographiques. C'était d'ailleurs un des objectifs qu'elle s'était fixés au début de la collecte de données. À chacune des trois entrevues, Dalia a parlé de son intention d'écrire et d'illustrer des livres.

Arthur

Arthur était âgé de 24 ans lorsqu'il s'est inscrit au projet de stage au Costa Rica. Il vivait alors seul et entretenait une relation amoureuse depuis un an et demi avec une jeune femme. Il trouvait sa vie sociale satisfaisante et affirmait pouvoir compter sur huit bons amis.

Arthur a débuté sa scolarité dans son pays d'origine. Il y a étudié quatre ans et réussissait facilement. Lorsque la guerre a éclaté dans son pays, il s'est réfugié dans un pays voisin et y a poursuivi sa scolarité quelques années. Sa progression est devenue plus difficile à ce moment-là, car elle se déroulait dans une autre langue. Il a interrompu son cheminement scolaire lorsque sa famille a immigré au Canada. Il s'est inscrit au sein du

CFGa huit mois avant le début de la collecte des données, dans le but d'obtenir son DES puis de poursuivre des études collégiales.

Arthur explique qu'il s'est inscrit au projet dans le but de réaliser un voyage à faible coût et d'obtenir des crédits scolaires. L'obtention de ces crédits compensait le temps qu'il investissait dans les activités préparatoires au stage plutôt que dans l'avancement de sa scolarité. Il souligne que son expérience a été positive, bien qu'elle n'ait pas constitué un défi pour lui puisque la culture et le climat costariciens sont semblables à ce qu'il connaissait dans son pays d'origine et qu'il avait auparavant réalisé de nombreux voyages.

Tout au long du projet, Arthur s'est appliqué à terminer ses études le plus rapidement possible. Il a fait en sorte que son implication au sein de ce projet ne le ralentisse pas et a redoublé d'ardeur à son retour de stage afin de pouvoir s'inscrire dans un programme collégial de formation technique au début de l'année scolaire suivante. Il a finalement privilégié de compléter un programme pré-universitaire afin de pouvoir fréquenter une université à la suite de ses études collégiales.

Benoît

Au moment de la première étape de la collecte des données, Benoît était âgé de 21 ans, vivait chez sa mère et était célibataire. Il considérait avoir deux amis qui pouvaient le soutenir et se disait satisfait de sa vie sociale.

Selon ses dires, Benoît était un enfant un peu agité en classe lorsqu'il fréquentait l'école primaire. Son comportement ne l'empêchait toutefois pas de réussir, à condition que le climat en classe soit calme. Une fois au secondaire, il a adopté une bonne attitude, mais seulement dans les matières pour lesquelles il avait un intérêt. En quatrième secondaire, il a quitté le cheminement régulier pour s'inscrire dans un CFGa. Il a, peu après, interrompu sa scolarité afin d'occuper un emploi rémunéré dans le but d'aider sa mère à défrayer certains de leurs frais de subsistance. Lorsque sa mère en est arrivée à s'occuper seule des paiements, elle l'a encouragé à poursuivre ses études et c'est la raison

pour laquelle il a décidé de s'inscrire dans un CFGA, comme son frère. Au moment de la première entrevue, Benoît était inscrit depuis seulement trois semaines au CFGA. Il assistait aux activités préparatoires au stage et aux cours d'espagnol, tout en poursuivant son travail à temps partiel. Il avait l'intention d'abandonner son travail dans les mois suivants, afin de poursuivre ses études à temps complet. Il s'est inscrit au CFGA dans le but premier de participer au stage au Costa Rica avec son frère.

Benoît estime s'être impliqué avec plaisir dans chacune des activités de préparation au stage. Au cours de celui-ci, il considère avoir bien travaillé, malgré le fait qu'il se soit blessé à la jambe et qu'il ait dû rester inactif quelques jours. Le séjour à l'étranger fut une expérience très agréable pour lui, à un point tel qu'à son retour, il a décidé de s'inscrire à un projet de stage de coopération internationale offert par un organisme de la région. Bien que Benoît ait failli se noyer au cours de son séjour au Costa Rica, il n'a pas fait mention de cet événement lors des entrevues, contrairement aux autres élèves qui l'ont tous souligné.

Tout au long du projet de stage, Benoît assure qu'il s'est appliqué à réussir ses cours. Environ deux mois avant la réalisation du stage, il a passé beaucoup plus de temps à l'école après avoir diminué ses heures de travail. Dans l'année suivant le stage, Benoît a débuté un DEP, dans le but d'obtenir un meilleur emploi après sa formation.

Christian

Christian était âgé de 29 ans au début du projet de stage. Il vivait en colocation et était célibataire. Ne pouvant se confier qu'à une seule personne, son père, Christian était plutôt insatisfait de sa vie sociale.

Au primaire, Christian se sentait différent des autres enfants et se faisait dire par les membres du personnel de l'école qu'il fréquentait qu'il avait un tempérament d'artiste. Il était, en effet, très doué pour les arts plastiques. Il avait toutefois du mal à créer des liens avec les autres enfants de son âge et était victime de leurs moqueries, particulièrement en raison des lunettes qu'il portait. À la suite du déménagement de sa

famille dans une autre ville, alors qu'il était en quatrième année du primaire, il affirme avoir eu du mal à s'adapter à sa nouvelle école. Au secondaire, Christian a développé un problème de toxicomanie. Il trouvait très difficile de fréquenter une école où travaillait son père, parce que cela permettait aux enseignants de l'identifier facilement. Il avait un très grand cercle d'amis et avait toujours un intérêt marqué pour les arts plastiques, mais son comportement en classe était dérangeant. En raison de ses problèmes de consommation de matières illicites, il a vécu plusieurs épisodes de décrochage et de raccrochage scolaires. Il estime qu'il prenait du recul chaque fois qu'il raccrochait, parce qu'il devait recommencer à un niveau plus bas qu'au moment où il avait décroché, ce qui l'a découragé. Au moment de la première entrevue, il estimait avoir réglé son problème de toxicomanie et comptait terminer son DES afin de poursuivre des études collégiales. Il était inscrit au CFGA depuis deux mois et recevait une subvention du Centre local d'emploi (CLE) pour compléter son DES.

Christian s'est inscrit au projet de stage dans le but de vivre une expérience enrichissante. Avec le recul, il considère que sa facilité à parler espagnol et son côté sociable lui ont permis de tisser des liens avec les Costariciens et d'avoir de véritables échanges avec certains d'entre eux. Il a aussi servi d'interprète à quelques reprises, ce qui lui a permis de se valoriser. Christian a toutefois eu du mal à supporter les conflits qui sont survenus dans le groupe, tant au cours de la préparation du stage que pendant sa réalisation. Malgré cela, il juge que sa participation au projet de stage demeure une expérience positive et marquante.

Christian considère que son implication dans le projet de stage l'a empêché de consacrer suffisamment de temps à ses études, mais qu'il s'est tout de même appliqué dans ses différents cours. À son retour, ses résultats scolaires ont diminué et il attribue ce fait à sa participation au stage. Ses projets scolaires sont demeurés les mêmes tout au long de la réalisation de celui-ci et dans l'année qui a suivi. Il comptait terminer son DES et poursuivre des études en éducation spécialisée ou dans un domaine connexe, afin de pouvoir venir en aide à des jeunes aux prises avec des problématiques semblables à ce qu'il a déjà vécu dans le passé.

Dave

Âgé de 22 ans lors de la première étape de la collecte des données, Dave partageait sa vie avec la conjointe qu'il fréquentait depuis trois mois. Il avait la garde de son enfant de deux ans, une semaine sur deux. Bien qu'il n'ait pas de confident, Dave se disait satisfait de sa vie sociale.

Dave souffre de dysphasie, de dyslexie et de troubles d'apprentissage. Il a eu du mal à réussir à l'école et ce, dès le début de sa scolarité. De plus, à l'école primaire, il a été la risée des autres enfants en raison de son bégaiement. En cinquième année du primaire, il est devenu violent envers eux et a commencé à commettre des vols et à vendre des matières illicites. Obtenir le respect des autres élèves devenait alors plus important pour lui que l'obtention de bons résultats scolaires. Poursuivant dans cette voie au secondaire, Dave a fait face à une suite d'échecs scolaires. Il était toujours violent envers les autres élèves et a été expulsé de l'école après avoir utilisé de la violence physique envers un membre du personnel. Il a alors occupé un emploi rémunéré, dans le domaine de la transformation du bois. À la suite de la crise dans ce domaine qui a sévi dans la région, Dave s'est retrouvé sans emploi. Les fonctions qu'il a occupées par la suite ne le satisfaisaient pas, ce qui l'a encouragé à s'inscrire dans un CFGA afin de décrocher un diplôme qui lui permettrait d'obtenir de meilleures conditions de travail. Il a effectué son retour aux études cinq mois avant son inscription au projet de stage.

Dave estime s'être beaucoup impliqué dans les activités de préparation au stage. Il se percevait comme le leader du groupe et croyait que les autres membres devaient le suivre. Il a pris beaucoup de place au sein de celui-ci et se l'est fait reprocher pendant le déroulement du projet de stage. Il a vu la réalisation de ce dernier comme une mise à l'épreuve de sa force physique. Il a réussi à bien travailler pendant le stage et il juge son expérience comme étant positive, malgré le fait qu'il n'ait pas pu supporter la vie avec son sous-groupe de participants et qu'il ait dû se joindre à un autre en fin de stage pour éviter que les conflits dans lesquels il était impliqué ne s'enveniment. Le stage lui a toutefois permis de confirmer son intérêt pour l'aide internationale et il a ensuite

poursuivi dans cette voie, en participant à un autre stage coopératif au cours de l'année suivante, avec le Centre de solidarité internationale du Saguenay-Lac-Saint-Jean.

Dave se considère studieux et affirme qu'il accordait de l'importance à l'aide qui lui était apportée par les enseignants du CFGA lorsqu'il a rencontré des difficultés d'apprentissage. Il a progressé malgré celles-ci et son choix de formation s'est fixé pendant l'année où s'est déroulé le projet de stage. Au début du processus, il comptait se joindre aux forces armées afin de pouvoir voyager. Lors de la dernière étape de la collecte des données, il avait remis ce projet à plus tard, préférant d'abord travailler dans le domaine de l'arpentage en tant que civil. Mais avant tout, il comptait terminer ses études secondaires en les ponctuant de voyages.

5.3.2 Synthèse

Malgré les grandes différences que l'on retrouve en ce qui a trait à la personnalité de chacun des répondants, plusieurs caractéristiques communes les unissent. Outre le fait qu'ils fréquentent la même école et participent au projet de stage coopératif, ils ont tous mis un terme à leurs études secondaires dans le passé. Pour la majorité d'entre eux (n=6), le décrochage s'est fait à la suite de difficultés d'apprentissage ou d'un changement de comportement à l'adolescence, qui les ont menés à perdre leur motivation pour la poursuite de leurs études. Bien que quelques répondants (n=3) aient déjà eu des expériences de raccrochage avant leur dernière inscription au CFGA, la plupart (n=5) en étaient à leur première expérience. Tous les répondants souhaitaient obtenir un bon emploi à la fin de leurs études postsecondaires. C'est la raison pour laquelle ils se sont inscrits ou réinscrits au CFGA. Deux répondants se distinguaient cependant par rapport aux autres membres du groupe. L'un a développé un meilleur comportement à l'école secondaire que celui qu'il avait eu à l'école primaire. Il a quand même abandonné ses études pour des raisons financières. L'autre, originaire d'un pays étranger, a abandonné sa scolarité sans avoir connu de difficultés, mais plutôt parce qu'il a dû quitter le pays où il vivait avec les autres membres de sa famille.

5.4 Motifs d'inscription et objectifs de stage des répondants

Ce sont certains aspects précis du projet de stage qui ont amené les répondants à s'y inscrire. Ces éléments sont présentés en deux parties dans cette section, selon qu'ils relèvent des motifs d'inscription de départ ou encore des objectifs que s'étaient fixés les répondants pour la réalisation du projet de stage.

En moyenne, les répondants évoquent 2,4 motifs d'inscription au stage différents. La plupart d'entre eux (n=6) ont mentionné des motifs d'inscription liés au fait de vivre une expérience différente de leur vie quotidienne. Cette idée réfère à la découverte d'une nouvelle culture ou, tout simplement, à une expérience de voyage supplémentaire. Pour la moitié des répondants, les motifs d'inscription étaient plutôt liés à la volonté d'apporter de l'aide à la communauté costaricienne (n=4) ou de réaliser une expérience de travail (n=4). Bien qu'ils aient nommé ces motifs, les répondants n'étaient pas en mesure de préciser de quelle façon ils pourraient y arriver, puisqu'ils ne savaient pas clairement en quoi consisteraient les activités prévues dans le stage au Costa Rica. Autant de répondants (n=4) se sont inscrits au stage pour avoir l'occasion de développer des relations interpersonnelles, que ce soit en vivant dans une famille d'accueil, en s'intégrant à la communauté costaricienne ou en réalisant le projet de stage en groupe ou même en couple. Enfin, un répondant a choisi de s'inscrire au projet de stage pour une raison liée aux études, sa participation lui permettant d'obtenir des crédits supplémentaires. Le tableau 4 présente des extraits du discours des répondants relatif aux différents motifs d'inscription nommés.

Les objectifs de stage des répondants, quoique moins nombreux, sont également très précis. Le principal était d'aider la communauté costaricienne. Ainsi, les répondants (n=5) désiraient apporter une aide concrète aux villageois au cours de leur séjour. Bien qu'imprécise, cette aide était liée à leur vision de la pauvreté dans laquelle les répondants pensaient trouver les Costariciens. En effet, les répondants, issus d'un pays développé, estimaient être en mesure de pallier les difficultés des Costariciens en se servant de leur expérience de vie dans un pays plus favorisé sur le plan économique, mais aussi en

apportant une force de travail physique susceptible d'être utilisée dans la construction de projets visant à offrir de meilleures conditions de vie aux habitants du village. Certains (n= 2) voulaient aussi acquérir une expérience de vie supplémentaire. Le fait de vivre dans une famille costaricienne pendant la réalisation du stage et de devoir s'adapter au mode de vie de cette dernière était perçu comme une expérience positive nouvelle, très différente et riche en sensations de toutes sortes par les répondants. Enfin, d'autres répondants (n=2) s'étaient fixé comme objectif d'apprendre l'espagnol avant la réalisation du stage, au cours de la période de préparation.

C'est pour aider les gens, il faut être ouverts et il faut avoir de la tolérance aussi pour pouvoir le faire, parce que mettons que c'est un pays qui n'est pas développé comme ici. (Arthur)

Moi je n'ai pas d'objectif en tant que tel, moi c'est l'expérience de vie. C'est ça mon objectif, c'est de vivre une expérience et d'aller m'adapter là-bas. (Christian)

Moi mes objectifs c'est [...] d'apprendre mon espagnol pour communiquer avec les [...] j'ai pas mal de misère à apprendre l'espagnol, mais c'est [...] d'apprendre mon espagnol comme il faut pour communiquer avec eux-autres et pour discuter avec eux-autres. (Benoît)

5.5 Point de vue des participants sur le déroulement du projet de stage

Le projet auquel ont participé les répondants comportait plusieurs étapes en plus de la réalisation du stage au Costa Rica. La perception qu'ont eue les répondants de chacune de ces étapes est présentée dans cette section, en lien avec trois principaux thèmes. Tout d'abord, nous retrouvons le point de vue des élèves sur leur participation au sein de la jeune coopérative, les activités de financement, les cours d'espagnols et les rencontres de préparation. Par la suite, est présentée la perception des répondants en ce qui a trait à la réalisation du stage au Costa Rica. Enfin, le point de vue des répondants sur les dernières étapes du projet, soit le retour et les activités post-séjour, est documenté.

Tableau 4 : Extraits de verbatims illustrant les motifs d'inscription au projet de stage au Costa Rica

Motifs d'inscription liés au fait de :	Illustrations
Vivre une expérience différente (n=6)	<p><i>Le fait de connaître les nouvelles cultures, de voir comment ça se passe vraiment dans la famille [...] Le fait de voir aussi la faune, la flore, tout ça, c'est une belle aventure. (Annie)</i></p> <p><i>De un : je n'ai jamais voyagé. J'ai toujours rêvé de voyager. De deux : j'ai toujours rêvé de faire un voyage vraiment [...] pas un 5 étoiles, pas touristique, je voulais vraiment vivre dans une famille là-bas et voir la vraie vie là-bas. Parce que quand tu t'en vas dans un hôtel ou quoi que ce soit, tu ne le vois pas, ça. Bien souvent c'est en arrière et tu ne le vois pas et je voulais faire ça. (Béatrice)</i></p>
Apporter son aide aux Costariciens (n=4)	<p><i>Le fait d'aider les autres, tu sais, de ne pas travailler juste pour soi, c'est travailler pour tout le monde de la communauté, pour la coop dans le fond. (Annie)</i></p> <p><i>Je ne vais pas me la couler douce, je vais travailler pour faire des trucs humanitaires au fond et aider une coopérative là-bas. (Christian)</i></p>
Réaliser une expérience de travail (n=4)	<p><i>C'est pour aller travailler, j'aime travailler dehors et je trouve ça aussi [...] c'est une expérience de travail et j'ai été vraiment intéressé. (Arthur)</i></p> <p><i>Ça va faire un an et demi, là, que je n'ai pas travaillé, ça me manque et je sais que je vais partir deux semaines pour aller travailler et il paraît qu'on travaille assez fort, ça va être une expérience que je vais aimer. (Dave)</i></p>
Développer des relations interpersonnelles (n=4)	<p><i>Et c'est une chose que je vais faire avec mon chum aussi. (Béatrice)</i></p> <p><i>C'est avoir un nouveau «feeling», une vie de groupe et de t'en aller là à faire du bénévolat. Ça a l'air «trippant» et je voulais prendre l'expérience de vivre dans une famille là-bas et d'essayer le «trip». (Benoît)</i></p>
Obtenir des crédits pour ses études (n=1)	<p><i>Comme je suis dans la coopérative et [que] j'étudie le cours d'espagnol, ça va me donner quatre crédits et ça m'a attiré. (Arthur)</i></p>

5.5.1 Participation aux activités pré-séjour au Costa Rica

5.5.1.1 Participation au sein de la jeune coopérative

Lors de la première entrevue, les répondants accordaient beaucoup d'importance aux activités liées à la jeune coopérative, puisqu'ils la mettaient alors sur pied. À ce moment, ils voyaient cette étape du projet de stage de façon très positive. Ainsi, la plupart d'entre eux (n=7) appréciaient leur implication dans l'entreprise, même s'ils trouvaient que cette participation exigeait beaucoup de leur temps. Ils disaient éprouver du plaisir dans la réalisation des activités liées à la jeune coopérative. Plusieurs d'entre eux occupaient un poste au sein du conseil d'administration (n=4) et six ont trouvé que la formation reçue pour démarrer la jeune coopérative leur avait été utile pour comprendre le fonctionnement d'un conseil d'administration et connaître les valeurs de base du modèle coopératif.

Il faut vendre des affaires, [...] mais j'aime ça, je m'implique et c'est plaisant. C'est sûr que c'est du temps, mais ça prend juste de la volonté, si tu veux faire un beau voyage, il faut que tu t'impliques selon moi. (Annie)

Je trouve que [les formations reçues pour la coopérative], ça m'a aidé beaucoup parce que je ne savais pas vraiment comment ça fonctionnait, je ne savais pas vraiment le rôle, les méthodes du président ou du trésorier. (Arthur)

Bien que les propos des répondants sur leur participation furent très positifs lors de la première entrevue, l'enthousiasme envers cette jeune coopérative a semblé avoir diminué au moment de la deuxième entrevue (réalisée trois mois plus tard), notamment en raison d'une inégalité perçue dans la répartition des tâches entre les répondants. Certains participants (n=3) avaient alors le sentiment d'investir plus de temps et d'énergie que les autres élèves au sein de cette coopérative. De plus, le fait que deux groupes distincts (les élèves inscrits au projet de stage et ceux inscrits dans la classe entrepreneuriale) soient unis dans la jeune coopérative rendait l'expérience plus difficile. En effet, les répondants soulignaient la difficulté de travailler avec les élèves du groupe d'entrepreneuriat, car ils avaient l'impression que ces derniers leur faisaient perdre du temps lors des rencontres sans fournir d'efforts au travail. Le manque de maturité relatif

au jeune âge de certains membres de la coopérative a été mentionné (n=2) comme cause des conflits. Lors de la dernière entrevue, deux répondants ont rapporté avoir été étonnés de la réussite de la jeune coopérative, précisant qu'au départ, ils s'attendaient plutôt à un échec.

Mais avec les personnes qui étaient dans la coopérative, ça créait des froids [...] comme deux petites cliques, deux gangs. Ce qui fait que bien souvent il y avait des disputes [...] parce que les deux étaient liés. (Dalia)

Je m'implique beaucoup à la ferme aussi. Je m'implique un peu en couture. Je m'implique aussi au magasin. Même là, regarde, ce n'est pas compliqué, les professeurs et le monde disent que je m'implique trop [...] «dealer» avec des «flos» de 16 ans et de 15 ans [...] ça se dit des adultes et c'est alarmant que ça pleure pour des niaiseries. (Dave)

Je ne pensais pas que [la jeune coop] allait donner quelque chose de positif mais finalement on a réussi. (Arthur)

5.5.1.2 Activités de financement

Lors de la deuxième période de collecte des données, les activités de financement allaient bon train. Les répondants estimaient que ces activités étaient importantes pour deux principales raisons : (a) elles leur permettaient de tisser des liens entre eux et d'apprendre à travailler ensemble avant le départ au Costa Rica et (b) de mieux se connaître personnellement pour être en mesure de se contrôler plus facilement en prévision du choc culturel auquel ils s'attendaient d'être confrontés pendant la réalisation de leur séjour au Costa Rica. La plupart des répondants (n=6) ont précisé avoir complété les tâches qui leur avaient été assignées lors des deux activités de collecte de fonds. Plusieurs d'entre eux (n=4) ont également souligné leur grand investissement dans la vente de chocolats pour leur propre financement personnel.

Dans le magasin, je pense que je dois être celle qui efface le plus de cahiers, je pense que je suis la seule qui s'occupe des plantes [...] dans les C.A., même dans les campagnes de financement pour le Costa Rica, j'étais celle qui prenait le plus de place parce que je suis la plus organisée, d'après moi. (Dalia)

On a des petites activités qu'on a créées avec le groupe pour en même temps tester la patience de tout le monde [...] bien, tu sais, on avait notre journée d'école, nos six heures d'école ici normales, puis après on avait un 5 à 7 et c'est nous qui l'organisons [...] c'était volontaire dans leur formation [...] là ils nous en demandaient un petit peu plus, juste pour voir, tu sais, de tester qui va se taper sur les nerfs, qui se tapera pas sur les nerfs, qui devient fatigué, qui ne devient pas fatigué, qui est plus tolérant, qui ne l'est pas [...] ça nous donne une bonne idée de comment [...] les moments de tension là-bas vont être, parce qu'il va y en avoir, c'est sûr. Alors c'est ça, ça nous a bien préparés, je trouve. (Christian)

5.5.1.3 Cours d'espagnol

La participation obligatoire aux cours d'espagnol a été perçue comme étant nécessaire par l'ensemble des répondants (n=8), puisque les Costariciens auprès de qui leur stage devait se dérouler ne parlaient pas français. En effet, une fois au Costa Rica, la seule façon pour eux de se faire comprendre autrement que par l'utilisation de gestes était de réussir à s'exprimer en espagnol. C'est cette connaissance linguistique qui leur permettrait de développer des relations avec les Costariciens et de faire connaître leurs besoins (faim, soif) à leurs hôtes pour que ceux-ci puissent les combler rapidement et facilement. Les répondants estimaient cependant que ces cours n'étaient pas suffisants pour parler et comprendre correctement l'espagnol. Ils pensaient que les trois heures par semaine offertes sur une période de quatre mois ne leur permettraient pas de maîtriser suffisamment cette langue avant la réalisation du stage au Costa Rica. Ils avaient plutôt l'impression de n'en connaître que des éléments de base, de ne pas être en mesure de s'exprimer de façon fluide.

On a appris l'espagnol mais pas très bien [...] probablement que les premiers jours vont être difficiles à cause de la langue. (Béatrice)

Les cours d'espagnol c'est assez dur, il va falloir que j'étudie et que je me concentre pas mal pour en apprendre le plus possible, pour ne pas arriver là-bas et ne pas parler, rester dans mon coin. Je voudrais l'apprendre pas mal pour réussir à parler, à communiquer avec eux autres. (Benoît)

5.5.1.4 Rencontres préparatoires

Pour leur part, les rencontres de préparation au stage au cours desquelles différents thèmes ont été abordés, dont la vie de groupe, le choc culturel, la culture du Costa Rica et les descriptions concrètes des activités du stage, ont été généralement très appréciées par les répondants (n=7). Ils trouvaient que ces rencontres leur donnaient un aperçu concret de ce qui les attendait au Costa Rica. Ils y ont appris la planification du déroulement du stage, ainsi que des éléments à propos de la géographie, du climat et de la culture du Costa Rica. Ils ont aussi reçu des éléments de formation visant à les préparer à être confrontés au choc culturel au cours de leur séjour et à leur donner des outils pour comprendre cet état et y faire face. En démystifiant ces éléments à travers les rencontres de préparation, ils se sentaient rassurés, plus confiants et mieux préparés au départ. Bien que Béatrice²⁴ les ait trouvées inutiles, parce qu'elle ne croyait pas avoir besoin de se préparer à l'avance à ce qu'elle pourrait vivre au cours de son séjour au Costa Rica, d'autres (n=5) auraient aimé en avoir davantage pour se sentir parfaitement préparés à ce qu'ils allaient vivre.

Je suis satisfaite de ce qu'on a eu comme formation parce qu'ils nous ont parlé en gros du Costa Rica, de ce qu'on allait voir, du taux de change, de la place là-bas [...] on a parlé du choc culturel [...]. Mais je trouve qu'on aurait pu avoir plus de rencontres. (Dalia)

Moi j'aime bien ça parce que ça parle beaucoup de psychologie, tu sais, le choc culturel, etc. [...] j'ai bien aimé ça. J'aurais aimé ça en avoir plus, un peu, oui. (Christian)

Ce qui fait que [...] on a des rencontres un peu pour savoir comment s'habiller, comment se comporter un peu, mais à part ça, ce n'est pas [...] je ne suis pas quelqu'un qui se prépare d'avance [...] je vais arriver là-bas et je vais m'adapter tout simplement. (Béatrice)

Enfin, plusieurs répondants (n=5) percevaient les relations créées entre eux comme étant très importantes. Le fait de bien connaître les autres élève+s avant leur départ les sécurisait, car certains craignaient de se sentir seuls ou isolés pendant le séjour au Costa Rica. Toutefois, certains participants (n=2) considéraient que les relations entre

²⁴ Malgré la préparation qu'elle jugeait inutile, Béatrice a vécu un choc lors de son séjour.

les élèves constituaient un obstacle au bon déroulement du stage. En effet, au cours des quelques mois passés à s'impliquer au sein de la jeune coopérative et dans les autres activités de préparation, plusieurs tensions sont survenues entre quelques membres du groupe. Une fois au Costa Rica, tous les membres de celui-ci devraient vivre ensemble de façon intensive et cette proximité leur faisait craindre que les tensions existantes ne s'enveniment.

L'esprit d'équipe. C'est le groupe qui part au Costa Rica, on se tient tous et avec la COOP [...] j'ai tissé des liens avec du monde aussi, ça m'a fait des amis et... Ah! J'ai bien aimé ça! (Dave)

Bien, genre qu'on est des personnes qui ne sont pas toujours ensemble et là on va tout le temps être ensemble et c'est sûr que ça se peut qu'il arrive un peu des conflits mais [...] je pense qu'on est quand même proches et [...] on se tient debout. (Corinne)

D'après moi ça va bien aller, parce que je ne suis quand même pas toute seule, moi je pars avec [des personnes très proches de moi], donc normalement je suis quand même entourée [...] de personnes d'ici, ce qui fait que ça devrait être moins dur. (Béatrice)

De prendre des décisions de groupe, [...] ça va être difficile de faire ça jusqu'à la fin, ça c'est sûr. Surtout en voyage, on a tout le temps un emblème de liberté dans notre tête, on veut faire ce qu'on veut, mais on est en groupe, ce n'est pas un projet de voyage qu'on va faire. (Christian)

5.5.2 Séjour au Costa Rica

5.5.2.1 Mode de vie

Au cours de leur séjour au Costa Rica, les répondants ont été confrontés à la réalité costaricienne. Les principaux éléments qui ressortent du discours des répondants lorsqu'ils relatent leur séjour dans ce pays concernent l'horaire de vie au Costa Rica, les différents liens interpersonnels tissés, les nouveautés qui s'offraient à eux et les travaux réalisés pendant le stage. En ce qui a trait à l'horaire de vie au Costa Rica, tous les répondants ont déclaré avoir été dans l'obligation de se lever très tôt et de travailler toute la matinée avant que la chaleur ne devienne trop intense. Le déjeuner était consommé lors

de la première pause du matin. Les après-midi étaient consacrés à la baignade et aux temps libres. Lors des soirées, deux possibilités s'offraient à eux : se rendre à l'auberge pour danser ou demeurer dans la famille d'accueil pour se reposer. Les répondants trouvaient cet horaire très différent de ce à quoi ils étaient habitués au Québec. Ils devaient se lever et débiter le travail plus tôt le matin, consommaient leur petit déjeuner au travail et la journée de labeur se terminait en tout début d'après-midi. De plus, ils devaient se coucher plus tôt en soirée afin d'être en mesure de se lever le lendemain matin.

À 6h00 le matin, on commençait à travailler sur différents plateaux de travail; vers à peu près midi, 13h00, le travail était terminé, on avait l'après-midi de libre pour faire un peu ce qu'on voulait, parler avec notre famille ou aller se baigner à la rivière. Le soir, on faisait un peu ce qu'on voulait aussi, il y avait des danses parfois. (Annie)

Se lever à cinq heures du matin pour aller [travailler,] apporter son déjeuner chaud et rendu à neuf heures il est rendu froid [...] c'est spécial. (Corinne)

On ne se couche jamais vraiment tard là parce qu'on se lève très tôt. (Béatrice)

5.5.2.2 Liens interpersonnels

Tous les répondants (n=8) ont également abordé les liens interpersonnels développés au cours de leur stage. Que ce soit avec les villageois, avec leur famille d'accueil, entre les membres du groupe ou avec les accompagnateurs, ces différents types de liens ont été positifs pour certains et négatifs pour d'autres. En ce qui a trait aux liens créés avec les villageois, tous les répondants (n=8) considèrent que ceux-ci ont été positifs. Ils les ont trouvés accueillants, chaleureux et sociables. Ils rapportent qu'en s'assurant de façon régulière de leur bien-être, en prenant le temps de discuter avec eux, en les aidant à améliorer leur prononciation de l'espagnol ou en ajustant les horaires de travail à leurs besoins, les villageois faisaient de leur mieux pour qu'ils se sentent bien parmi eux. Les familles ont été généralement appréciées par plusieurs répondants (n=5), qui s'y sentaient accueillis, supportés, traités aux petits soins et bien encadrés. Pour quatre d'entre eux, la relation développée avec la famille d'accueil a été considérée

comme étant l'aspect le plus positif de leur séjour. Une répondante percevait même celle-ci comme une deuxième véritable famille et y est demeurée très attachée. En outre, bien que peu de répondants ($n=2$) aient abordé positivement les relations présentes entre certains membres de leur groupe, il n'en demeure pas moins que tous les répondants ($n=8$) ont entretenu des relations favorables avec au moins un autre membre du groupe de stage. De plus, un répondant au centre de plusieurs conflits a pu développer un lien très positif et aidant avec un accompagnateur. La plupart des répondants ($n=5$) ont d'ailleurs trouvé que les accompagnateurs leur apportaient un bon soutien, qu'ils leur donnaient de judicieux conseils et qu'ils étaient à leur écoute. Le tableau 5 illustre les aspects relationnels jugés positivement par les répondants dans leur discours.

D'autres aspects relationnels ont été jugés plus négativement par les participants. À cet égard, plusieurs répondants ($n=5$) ont exposé les difficultés entraînées par des conflits entre certains membres du groupe de stage. Ainsi, la difficulté de certaines personnes à se trouver à proximité l'une de l'autre, parce qu'elles s'exaspéraient mutuellement, a été difficile à supporter. De plus, un conflit survenu au sein du couple présent dans le groupe a également envenimé le séjour des répondants, qui se sont retrouvés coincés entre les deux partis. Un répondant précise même avoir eu honte de faire partie de ce groupe, en raison des conflits que certains membres avaient exposés en public. Certains d'entre eux ($n=3$) ont d'ailleurs reconnu avoir été impliqués dans ces conflits. De plus, une répondante a jugé que sa relation avec sa famille d'accueil était négative. Elle explique que celle-ci était froide et distante et qu'elle n'a pas été en mesure de créer des liens avec elle. Finalement, deux répondants ont trouvé les accompagnateurs trop sévères et ont eu l'impression qu'ils cherchaient à contrôler l'ensemble des stagiaires. Ces répondants auraient préféré avoir plus de liberté de mouvement pendant leur séjour. Aussi, les règles de sécurité et de savoir-vivre imposées par les accompagnateurs leurs ont déplu. Le tableau 6 présente des extraits du discours des répondants qui illustrent les aspects relationnels négatifs de leur séjour au Costa Rica.

Tableau 5 : Illustrations des aspects relationnels jugés positivement par les participants lors de la réalisation du stage

Aspects relationnels	Illustrations
Les relations avec les villageois costariciens (n=8)	<p><i>Je te dirais que le reste du village, ils sont quand même super sociables, ils essaient de te parler [...] ils sont super accueillants et c'était super le fun. (Béatrice)</i></p> <p><i>On s'est super bien entendus et on parlait entre nous et [ils] essayaient de nous montrer des mots en espagnol et de nous apprendre [cette langue]. Avec eux, ça a super bien été tout le temps. C'était vraiment une belle dynamique. (Benoît)</i></p>
Les relations avec les familles d'accueil (n=5)	<p><i>J'ai été beaucoup avec ma famille d'accueil. Je m'ennuie de ma famille de là-bas, le lien me manque aussi parce que j'ai eu ma maman, j'avais mon papa, j'avais mon frère, j'avais ma sœur, j'avais une nouvelle famille là-bas. J'ai été accueillie comme je ne pensais pas être accueillie. Ça a été très, très riche comme expérience. (Dalia)</i></p> <p><i>Je suis encore en train de communiquer sur Facebook avec eux autres, avec ma famille là-bas, ce sont vraiment des gens hospitaliers et c'est une super de belle expérience. (Christian)</i></p>
Les relations avec les accompagnateurs (n=5)	<p><i>Avec [la travailleuse sociale], ça s'est super bien passé, elle m'a aidé quand [j'ai eu des difficultés] avec certaines personnes, elle m'a contrôlé et elle m'a aidé. (Dave)</i></p> <p><i>[Avec les accompagnateurs,] ça a super bien été, [...] j'ai beaucoup apprécié leur aide, ça a été très précieux pour moi. (Béatrice)</i></p>
Les relations avec les autres stagiaires (n=2)	<p><i>Comme je regarde moi et [une autre participante], on s'est parlé pas mal pareil, on était assez proches durant la préparation, mais on s'est encore plus rapprochés là-bas. (Christian)</i></p>

Le tableau 7 (page 100) résume les perceptions des répondants au sujet des relations interpersonnelles au cours de la réalisation du stage.

Tableau 6 : Illustrations des aspects relationnels jugés négativement par les participants lors de la réalisation du stage

Aspects relationnels	Illustrations
Les relations avec les autres stagiaires (n=5)	<p><i>Bien je trouve que [nous étions] un groupe difficile. Il y avait tout le temps des petits problèmes partout [...] on dirait qu'il y avait tout le temps des altercations. (Annie)</i></p> <p><i>Il y a même eu des moments où j'étais gêné de dire que c'était dans mon groupe. Pas tout le monde, mais certaines personnes de mon groupe [...] honnêtement, je le dis, on m'a demandé si c'était du monde de mon groupe et j'ai dit non, j'ai menti [...] parce que j'étais gêné de dire qu'ils étaient dans mon groupe. (Christian)</i></p>
Les relations avec les accompagnateurs (n=2)	<p><i>Des jours, on a l'impression qu'ils sont là pour nous surveiller, qu'ils sont là pour nous empêcher. (Béatrice)</i></p>
Les relations avec les familles d'accueil (n=1)	<p><i>Moi, je te dirais que ma famille n'était pas très chaleureuse, ce qui fait que ce n'était pas facile d'essayer d'entrer en contact avec eux autres, d'essayer de se débrouiller parce qu'on ne parle pas espagnol. (Béatrice)</i></p>

5.5.2.3 Éléments marquants du séjour au Costa Rica

Il va sans dire que la réalisation d'un stage dans un pays étranger comporte son lot de découvertes et différentes sources de satisfaction. Ainsi, l'ensemble des répondants estiment que leur séjour au Costa Rica a été une source d'enrichissement personnel. Les raisons évoquées sont multiples. La découverte d'une nouvelle culture, d'un nouveau mode de vie, des valeurs véhiculées par la société costaricienne et des différences qui existent entre le Costa Rica et le Québec en sont quelques exemples. Les répondants ont été marqués par l'importance que les Costariciens accordent aux valeurs de la famille, de l'entraide, de la nature, de l'amitié autant que par la différence qui existe entre les horaires de travail costariciens, plus lents et plus courts, et québécois, plus stressants. La réalisation d'activités qui ne sont pas réalisables au Québec, telles que les tâches sur les plateaux de travail, l'artisanat local, la visite de lieux touristiques, les baignades à la rivière ou à la mer sont autant d'autres motifs nommés par les répondants pour expliquer le plaisir qu'ils ont éprouvé au cours de leur séjour. En somme, la plupart des répondants

(n=6) ont apprécié l'exotisme de leur séjour. Ces éléments de différence étaient perçus comme une expérience nouvelle et enrichissante.

Ce qui est différent c'est [...] l'esprit de famille là-bas, l'esprit d'entraide, la gentillesse qu'on n'a pas. Ils ne sont pas stressés, ils ne courent pas à 50 km à l'heure pour arriver à leur rendez-vous, ils sont bien peinards, c'est relaxe et la vie est «cool» et c'est un beau style de vie qu'ils ont là-bas. (Dave)

De un, il y a la chaleur, il y a des découvertes tous les jours. À tous les jours tu découvres quelque chose de nouveau. Là-bas, les Costariciens sont super proches de la nature, ils te montrent plein de choses de [celle-ci]. Ils vont te montrer comment faire une flèche avec un palmier, chez vous tu ne fais pas ça, tu sais [...] Quand tu reviens, tu as l'impression que ta vie est un peu ordinaire. (Béatrice)

Tableau 7 : Synthèse des perceptions des relations interpersonnelles par les répondants

Éléments perçus	Femmes	Hommes	Total
	(n=4)	(n=4)	(n=8)
Les accompagnateurs :			
Offrent un bon soutien et sont à l'écoute	3	2	5
Sont trop sévères et contrôlants	2	-	2
Les familles d'accueil :			
Sont appréciées, chaleureuses et accueillantes	3	2	5
Sont peu chaleureuses	1	-	1
Les relations entre les stagiaires sont :			
Source de réconfort et de stabilité	2	-	2
Cause de conflits, ce qui rend le séjour désagréable	2	3	5
Les liens créés avec les villageois costariciens sont :			
Positifs. Ils sont accueillants, sociables, chaleureux.	4	4	8

5.5.2.4 Travail au Costa Rica

Le travail sur les différents plateaux a occupé une grande place dans le séjour des répondants (n=7). Ces mêmes plateaux de travail réfèrent à la traite des vaches, à l'identification des veaux, au soin des poulets, au transport des cannes à sucre et à la distribution de la nourriture aux animaux. Ce que les répondants (n=3) ont particulièrement apprécié, c'est la variété des tâches au cours de leur séjour ainsi que les méthodes de travail découvertes. Ils racontent que chacun d'entre eux se joignait à une équipe de travail le matin. Un chef d'équipe leur expliquait alors les tâches qu'ils devaient réaliser pendant la journée et ils commençaient à travailler. Cette routine se répétait tous les matins et, chaque fois, ils avaient la possibilité de se joindre à une équipe de travail différente. C'est ce qui leur a permis de réaliser des tâches variées et d'avoir une connaissance plus vaste de la réalité du travail au Costa Rica. Bien qu'ils n'aient pas donné de détails sur la façon dont ils réalisaient les différentes tâches, les répondants (n=3) ont noté une différence significative entre les méthodes de travail utilisées au Costa Rica et celles favorisées au Québec et ils ont apprécié l'apprentissage de ces façons de faire qui ont élargi leur éventail de connaissances techniques. Selon la perspective socioconstructiviste, les jeunes jugeront de l'utilité de ces apprentissages selon leurs connaissances passées et futures, et c'est ce qui déterminera s'ils réutiliseront ces apprentissages ultérieurement (Jonnaert, 2009).

Bien, ça nous a appris d'autres fonctionnements de travail. Parce qu'eux autres, ils ne font pas ça comme ici. [...] la traite, ce n'est pas comme ici. Nourrir les animaux, [...] bien ça c'est comme partout ailleurs, dans le fond. Couper les fruits pour donner aux singes, ce n'est pas comme ici. Il y a plein de choses [...], c'est le travail dans le fond. (Corinne)

On se partageait les équipes. Il y a une équipe qui allait travailler dans les poulets [avec] un chef [qui] nous expliquait ce qu'on devait faire [...] et il nous faisait visiter partout. [...] Quelqu'un qui nourrissait les animaux [...] il y a une équipe qui allait travailler avec lui et voir les animaux, prendre des photos, tout [...] Et le lendemain on faisait l'échange [...] pour qu'on puisse visiter d'autres places aussi. C'était le fun. (Arthur)

Bien que certains (n=2) aient trouvé le travail sous le soleil très difficile, d'autres (n=5) ont eu du plaisir à le faire, surtout ceux qui percevaient les tâches comme un défi. Certains répondants (n=4) ont souligné aussi positivement le fait de pouvoir se retirer du travail lorsqu'ils se sentaient fatigués ou qu'ils avaient trop chaud et ce, sans se sentir jugés ni subir de conséquences. Ils ont également noté le fait que la journée de travail se terminait très tôt (n=5), c'est-à-dire avant le repas du midi.

Il faisait chaud [...] Et ils sont très très compréhensifs, ceux qui travaillent là-bas. Quand ils voient qu'on a de la misère à tolérer la chaleur, ils sont très très empathiques. Ils se mettent dans notre peau et ils nous libèrent tout simplement. [...] C'est ça que j'ai bien aimé, c'est qu'ils ne veulent pas qu'on se tue à l'ouvrage. (Christian)

À 6h00 le matin on commençait à travailler sur différents plateaux de travail; vers à peu près midi, 13h00, [...] la journée de travail était terminée, on avait l'après-midi de libre. (Annie)

Toutefois, malgré ces aspects positifs, des maladies ou des blessures ont empêché certains répondants de travailler, que ce soit pour quelques jours (n=2) ou pour toute la durée du séjour (n=1). Pendant leur période de maladie, ces répondants se sentaient inutiles et avaient l'impression d'échouer leur stage. Cette incapacité à travailler a été difficile à supporter, principalement pour la répondante ayant été inapte au travail pour toute la durée du séjour. En outre, la moitié des répondants (n=4) font une évaluation plutôt mitigée de l'aide qu'ils ont apportée à la communauté d'accueil. Ils estiment, à cet égard, que leur travail n'a pas réellement aidé cette dernière, si ce n'est en les libérant du fardeau de leurs tâches habituelles et en leur apportant du financement de par leur présence dans le village.

Quand je me suis foulé le pied, là, je pleurais. Ma «chum» était malade et on était toutes les deux dans notre chambre et on pleurait, on ne [pouvait] plus travailler! Et ça, oui, ça été «rough». (Corinne)

On les aide dans une certaine mesure parce qu'en étant là ça leur donne un financement, qui fait qu'ils sont capables de faire rouler leur village. Mais je pense [qu'en ce qui concerne] les travaux, tout ça, je ne suis pas sûre qu'on les aide vraiment. (Béatrice)

5.5.3 Retour à la suite du stage au Costa Rica

La dernière étape du projet de stage s'est déroulée dans les semaines qui ont suivi le retour des répondants au Québec. Au cours de cette période, quelques répondants (n=5) ont subi un choc culturel. En effet, ils se sentaient tristes d'être revenus au Québec et s'ennuyaient de la vie et des personnes qu'ils avaient connues au Costa Rica. Ils étaient aussi choqués de constater la forte consommation et l'individualisme présents dans leur environnement. Le jugement qu'ils portaient maintenant sur ce dernier était teinté par l'expérience qu'ils avaient vécue au Costa Rica. Ce sont ces mêmes répondants qui ont éprouvé des difficultés à réintégrer leurs activités quotidiennes. Certains d'entre eux (n=3) ont eu besoin d'un suivi professionnel pour affronter le choc culturel. Les rencontres avec un intervenant social leur ont permis de ventiler leurs émotions pour retrouver un équilibre dans leur quotidien. D'autres ont aussi consulté un intervenant social dans les semaines qui ont suivi leur retour, mais pour des raisons plus personnelles (n=2) qu'ils n'ont pas précisées.

C'est sûr que vers la fin en revenant de mon voyage, j'ai comme pas vécu mon [...] comment je pourrais dire [...] choc culturel. Je ne l'ai pas eu là-bas, je l'ai eu en revenant ici. C'est [à mon retour] que j'ai été déstabilisée. (Dalia)

[La travailleuse sociale de l'école] m'a rencontré pas mal à toutes les semaines, parce qu'elle voyait que je déprimais un peu [...]. Et il a fallu qu'elle me ramasse [...], elle m'a fait ventiler [...], il fallait que je partage un peu certains trucs. (Christian)

[...] c'était à cause de mes problèmes personnels [...], mais j'ai consulté. [Ce n'était pas lié à la réalisation de mon stage], c'est juste que ça s'est déclenché là. (Annie)

À leur retour au Québec, tous ont poursuivi leur scolarité jusqu'à la fin de l'année scolaire. Certains (n=5) ont voulu y accorder plus de temps et d'énergie, maintenant que leur objectif de réaliser le stage au Costa Rica avait été atteint, afin de rattraper le temps qu'ils avaient l'impression d'avoir perdu en s'impliquant dans les diverses activités de ce

projet Ainsi, seuls quelques répondants (n=3) ont continué à remplir leurs engagements au sein de la jeune coopérative.

J'ai pris du retard un peu dans mes travaux académiques, à cause du voyage, mais c'est une très belle expérience, ça valait la peine. C'est juste que là, il faut que je roule en double. (Christian)

Ce n'est pas tout le monde [qui a poursuivi son implication à la jeune coopérative], mais moi j'ai continué. Il y en a d'autres qui ont dit : « Ah! On a perdu beaucoup de temps et maintenant c'est assez ». Après le retour, je pense que sur 14 personnes, on était comme 6 personnes²⁵ qui participaient, on n'était pas beaucoup. Et les autres ne voulaient pas [...], ils disaient : « Ah! Le stage est fait et c'est ça ». (Arthur)

5.6 Attentes envers le projet de stage

Dès le moment où ils se sont inscrits pour participer au stage au Costa Rica, les répondants avaient des attentes face à ce projet. Au retour de leur voyage, ils étaient en mesure de préciser si leurs attentes avaient été comblées ou non et s'ils étaient satisfaits du déroulement du stage au Costa Rica. La section qui suit présente les attentes nommées par les répondants ainsi que celles qui ont été comblées par le projet de stage. Elle expose également la perception de la réussite du stage et des facteurs ayant facilité son déroulement.

5.6.1 Attentes nommées

Avant leur départ pour le Costa Rica, les répondants avaient plusieurs attentes. Les principales, formulées par une majorité de répondants (n=7), étaient de faire un voyage qui leur permettrait de découvrir des sites touristiques et de se retrouver dans un environnement complètement différent de ce qu'ils connaissaient au Québec, notamment en ce qui concerne le climat, la faune et la flore. Ce voyage était perçu comme une

²⁵ Le nombre diffère du résultat présenté parce que certains des élèves qui ont poursuivi leur implication dans la jeune coopérative ne faisaient pas partie de l'échantillon des répondants.

expérience de vie par les répondants (n=7) et ils s'attendaient à aimer leur séjour et à avoir beaucoup de plaisir au cours de celui-ci. La plupart d'entre eux (n=6) s'attendaient aussi à découvrir une nouvelle culture, en vivant dans un village et en y pratiquant les mêmes activités que les habitants. Ils s'attendaient également à apporter une aide concrète aux villageois, en comblant certains des besoins auxquels ces derniers n'étaient pas en mesure de répondre par eux-mêmes et ce, en travaillant très fort physiquement au cours de leur séjour (n=6). Autant de répondants (n=6) s'attendaient à ce que leur expérience se déroule bien et croyaient qu'ils ne rencontreraient aucune difficulté au cours de celle-ci. Enfin, plusieurs d'entre eux (n=5) pensaient pouvoir s'adapter facilement à la réalité costaricienne, sans y rencontrer de contraintes ou de difficultés.

La moitié des répondants (n=4) s'attendaient à être bien accueillis par les membres de leur famille d'accueil et à pouvoir tisser facilement des liens avec eux. D'autres (n=4) s'attendaient à expérimenter des méthodes de travail nouvelles et ils envisageaient cette expérimentation de façon très positive. Ils s'attendaient aussi à ce que leur séjour au Costa Rica leur permette de sortir de leur routine et de laisser de côté le stress du quotidien. Enfin, quatre répondants s'attendaient à être changés par leur séjour au Costa Rica, que ce soit dans leurs valeurs, leur vision du monde ou leurs habitudes de vie. Six répondants, quant à eux, avaient des attentes quant aux relations existant entre les membres du groupe de stagiaires. La moitié d'entre eux (n=3) s'attendaient à ce que des liens étroits soient tissés entre eux, ce qui leur permettrait de se supporter, en cas de besoin, lors de leur séjour au Costa Rica. Les autres répondants (n=3) anticipaient plutôt la présence de conflits entre certains membres du groupe. Ils ne pensaient toutefois pas que ces conflits pourraient avoir un impact négatif sur le déroulement de leur séjour. Enfin, une seule répondante a mentionné qu'elle s'attendait à réaliser chacune des étapes du projet de stage sans abandonner. Les autres (n=7) n'ont pas fait mention de leurs attentes quant à leur propre persévérance au sein du projet. Le tableau 8 présente les attentes des répondants selon ces différentes catégories.

5.6.2 Attentes comblées et non comblées

Lors de la dernière étape de la collecte des données, les répondants étaient en mesure de préciser lesquelles de leurs attentes avaient été comblées. Deux répondants ont affirmé que toutes leurs attentes liées au stage avaient été atteintes, sans apporter plus de précision. Quant aux autres (n=6), ils considéraient que seules certaines de leurs attentes avaient été comblées. Ainsi, cinq répondants confirment avoir découvert une nouvelle culture et s'être familiarisés avec les valeurs et le mode de vie des Costariciens. Trois autres considèrent avoir réussi à comprendre l'espagnol et à le parler sans trop de difficulté. Quelques répondants (n=2) ont eu de la facilité à s'adapter à leur environnement pendant leur séjour au Costa Rica, ainsi qu'à créer des liens avec les membres de leur famille d'accueil. Parmi les attentes que les répondants disent avoir comblées au cours de leur séjour au Costa Rica, certaines n'avaient toutefois pas été nommées avant leur départ. Celles-ci se sont formées chez les répondants (n=5) dans les jours qui ont précédé leur arrivée au Costa Rica, ou même pendant la réalisation de leur stage.

Bien je pense que [toutes mes attentes ont] été comblées. (Arthur)

Moi, c'est voir leur culture, m'amuser là-bas et voir d'autres paysages. Ça s'est réalisé [...] C'est essayer de parler avec le monde là-bas [,] me «dégêner» avec ma famille [d'accueil] et [parler l'] espagnol avec eux autres. Et j'ai été capable de [le faire]. (Benoît)

C'était plus de savoir si j'étais capable de m'acclimater à ça, de savoir si j'étais capable d'aller vivre avec du monde là-bas. Ça, ça a été atteint, je n'ai vraiment pas eu de difficulté, c'était super le fun. (Béatrice)

Les objectifs que je m'étais fixés, je ne les ai [...] pas atteints [...], mais je les ai changés par d'autres qui étaient [entre autres] de mieux parler mon espagnol. (Dalia)

Tableau 8 : Illustrations des attentes des répondants face au stage au Costa Rica

Attentes des répondants	Illustrations
Expérience de vie nouvelle (n=7)	<p><i>C'est de voir une autre culture, comment les gens vivent là-bas et de voir l'ambiance qu'ils ont là-bas [...], de sortir du Canada, voir d'autres pays aussi et de voyager. (Benoît)</i></p> <p><i>Ça va me faire voir différentes personnes et me conscientiser intérieurement sur bien d'autres choses [dont on] a juste à peine connaissance en étant aussi loin d'eux autres. Et vraiment, je pense que ça va être une bonne manière pour moi de m'épanouir et de faire des nouvelles activités que je ne connais pas vraiment dans le fond. (Dalia)</i></p>
Aider les Costariciens (n=6)	<p><i>D'aider les autres, de partir dans un autre pays et de comme laisser son monde en arrière de soi [...] partir pour [...], d'une autre manière, enfiler une autre robe, [celle] d'une personne qui va aller aider, [...] être un support, [et] sentir que ces personnes-là, elles vont pouvoir s'appuyer sur nous. (Dalia)</i></p>
S'adapter facilement (n=5)	<p><i>Je pense que je n'aurai pas vraiment de misère. Ils m'ont dit que le problème est de manger la même nourriture tous les jours, mais cette sorte de nourriture, moi je trouvais que ça ne pouvait pas me déranger. Et ils m'ont dit qu'il fait vraiment chaud et moi j'aime travailler dehors, le soleil ne me dérange pas. (Arthur)</i></p>
Travailler (n=4)	<p><i>Ça va faire un an et demi, là, que je n'ai pas travaillé, ça me manque et je sais que je vais partir deux semaines [...] et il paraît qu'on travaille assez fort, ça va être une expérience que je vais aimer. (Dave)</i></p> <p><i>Je veux essayer de toucher à tout aussi [...], tu sais, la ferme, tout ce qu'on peut faire, le jardin [...] moi, je veux toucher à tout pour avoir de l'expérience. (Annie)</i></p>
Relations interpersonnelles	<p>Positive (n=6)</p> <p><i>D'après moi, c'est la relation avec ma famille. [...] c'est là que je vais réaliser que même si on ne connaît pas nécessairement les personnes, on peut quand même faire un effort [...] et même si on ne parle pas la même langue, on peut [...] apprendre à les connaître et à tisser des liens d'amitié avec eux. (Annie)</i></p> <p><i>Je suis déjà en train de développer de bonnes relations amicales avec certaines personnes qui vont faire partie du projet et ça, c'est vraiment le «fun» parce que quand je vais arriver là-bas, on [s'entendra comme on est], [...] comme une famille qui a besoin de se soutenir. (Dalia)</i></p> <p>Négative (n=3)</p> <p><i>Je crois que ça va être de m'endurer avec le groupe, de prendre des décisions de groupe, [...] ça va être difficile de faire ça jusqu'à la fin. (Christian)</i></p>
Persévérance dans le projet	<p><i>Bien moi, c'est sûr que je ne veux pas abandonner, je veux aller jusqu'au bout. (Annie)</i></p>

Le travail intense à réaliser en cours de stage est la principale attente qui n'a pas été comblée (n=3). Pour certains, les tâches à réaliser demandaient moins de force et d'endurance qu'ils ne l'avaient cru, alors que d'autres, en raison de problèmes de santé, n'ont pas pu travailler autant qu'ils l'auraient voulu. Deux répondants ont aussi été surpris de ne pas trouver de maisons de paille délabrées. C'est l'image qu'ils avaient du Costa Rica pendant les activités de préparation au stage, mais cette dernière ne correspondait pas à la réalité de leur pays d'accueil. Enfin, un répondant a été déçu par le manque de complicité entre les membres du groupe de stage.

Je voulais le plus possible travailler et être une bonne travailleuse là-bas, une bonne volontaire, c'est ça que je cherchais comme mot. Et je n'ai pas pu, ce qui fait que les objectifs que je m'étais fixés, je ne les ai comme pas atteints. (Dalia)

[...] moi, mes attentes, c'était vraiment que ce soit délabré [...] mais quand on est arrivés là-bas, [il y avait] quand même des belles maisons. (Corinne)

[...] peut-être la complicité dans le groupe. Je m'attendais à ce que ce soit plus facile que ça un peu. (Christian)

5.7 Réussite du stage

L'atteinte des objectifs n'est pas le seul facteur ayant permis aux répondants de réussir leur stage au Costa Rica. La section suivante présente les résultats en ce qui a trait à la réussite du stage ainsi que les facteurs ayant facilité ou entravé le déroulement de celui-ci.

5.7.1 Perception de la réussite du stage

Bien que toutes les attentes des participants n'aient pas été atteintes, la majorité des répondants (n=7) estiment avoir réussi leur stage et tous considèrent cette expérience

comme ayant été positive. Toutefois, un répondant considère que les rapports établis entre les élèves lors du séjour au Costa Rica ont été négatifs, puisque sa difficulté à accepter certains membres du groupe l'a forcé à se retirer du village d'accueil pour terminer son séjour. Enfin, une autre élève estime avoir échoué son stage en raison de problèmes de santé qui l'ont empêchée de réaliser les tâches prévues. Elle est toutefois satisfaite de son séjour.

[Mon stage au Costa Rica], c'était plaisant, c'était vraiment une belle [...] opportunité que j'ai eue. Oui, c'était vraiment une belle expérience. (Corinne)

J'ai trouvé ça extrêmement reposant. Et dans un autre sens, [...] j'ai trouvé ça enrichissant aussi, super «trippant». (Christian)

[Ce que j'ai le moins apprécié pendant mon voyage, c'est] le monde de mon groupe. (Dave)

Quand j'ai commencé à être malade la première journée, même dans mon journal, je l'écrivais. J'espérais toujours aller mieux, j'espérais être capable de travailler au moins une journée dans tout mon voyage, de pouvoir vivre ça au moins une fois et j'ai fini par me résigner en me disant : « regarde... Arrête de l'espérer, tu ne pourras pas aller travailler ». (Dalia)

5.7.2 Facteurs ayant facilité le déroulement du stage

Bien que pour plusieurs (n=7), la capacité à réaliser les tâches prévues sur les plateaux de travail au Costa Rica soit directement reliée à leur perception d'avoir réussi ou échoué le stage, d'autres raisons expliquent aussi cette perception. Les facteurs facilitants les plus souvent évoqués par les répondants se regroupent en deux grandes catégories. La première comprend les différents liens interpersonnels qui ont contribué à la réussite du stage. Il s'agit de la présence d'amis à l'intérieur du groupe de stage, qui a permis aux jeunes de se sentir moins seuls malgré le fait qu'ils étaient éloignés de leur environnement. La bonne entente avec les familles hôtes constitue un autre élément ayant facilité le séjour au Costa Rica, car ces dernières offraient un lieu d'appartenance aux stagiaires et leur accueil a permis aux jeunes de se sentir chez eux malgré l'éloignement.

La deuxième catégorie réfère à des facteurs personnels présents chez les stagiaires. Il s'agit d'abord de la capacité à parler espagnol, qui a donné l'occasion à certains répondants (n=2) de s'intégrer plus facilement dans la communauté d'accueil en étant en mesure de communiquer avec les Costariciens. Les capacités physiques sont un autre élément nommé par les répondants (n=3). Elles réfèrent au fait d'être en santé pour toute la durée du stage ou d'avoir suffisamment de force pour supporter la chaleur et réaliser des tâches plus difficiles. Le dernier élément regroupe des traits de personnalité présents chez les répondants tels que la sociabilité, qui a permis à un répondant (n=1) de s'intégrer plus facilement dans la communauté d'accueil, ou le fait de ne pas s'être ennuyé de ses proches, qui a permis à un autre répondant (n=1) de pouvoir demeurer centré sur les activités du stage sans avoir l'esprit occupé par la pensée de ceux qui sont demeurés au Québec. Le tableau 9 présente des extraits du discours des répondants en fonction de chacun des éléments ayant facilité le séjour au Costa Rica.

5.7.3 Difficultés, craintes et facteurs ayant entravé le déroulement

Avant même de partir au Costa Rica, tous les répondants (n=8) avaient quelques craintes et entrevoyaient certaines difficultés. S'ennuyer de sa famille ou de son conjoint, avoir de la difficulté à communiquer en espagnol, subir la présence de conflits dans le groupe de stage, se sentir seul, ne pas aimer la nourriture, ne pas se sentir bien dans la famille d'accueil costaricienne ou se retrouver en présence d'insectes ou d'animaux désagréables étaient les principales craintes appréhendées par les répondants. Parmi toutes ces situations qui faisaient peur aux répondants, seules trois se sont réalisées et ce, seulement pour deux répondants. En effet, ces derniers se sont ennuyés de leurs proches (n=2), ont eu de la difficulté à communiquer en espagnol (n=1) ou ont été affectés par des conflits (n=2) au sein du groupe de stage. Toutes les autres craintes qu'avaient les répondants avant leur arrivée au Costa Rica se sont avérées infondées. De plus, la peur d'avoir du mal à communiquer en espagnol ne s'est pas concrétisée pour trois répondants.

Le langage, j'avais de la misère [...], j'avais peur que ce soit extrême, je voyais ça trop gros et quand je suis arrivé là-bas, c'était super facile, là.
(Dave)

Tableau 9 : Extraits de verbatims illustrant les facteurs qui ont facilité le séjour au Costa Rica

Facteurs ayant facilité le séjour	Illustrations
Facteurs sociaux ou interpersonnels	<p>Bonnes relations avec les autres membres du groupe (n= 3) <i>Bien, j'avais de très bons amis qui étaient avec moi. (Corinne)</i></p> <p>Bonnes relations avec la famille d'accueil (n= 1) <i>On s'entendait bien et avec nos familles aussi. (Arthur)</i></p>
Facteurs personnels	<p>Capacités physiques (n=3) <i>Le fait que je ne sois pas malade, je pense que ça a facilité mon séjour. (Annie)</i></p> <p><i>[...] tout le temps être prêt pour travailler et [ne] pas m'asseoir sur mon derrière à cause de la chaleur ou à cause que c'est dur. Et c'est ça [...] peu importe ce qu'ils me demandaient de faire, je le faisais. (Dave)</i></p> <p><i>J'étais vaillant, [...] j'étais capable de travailler à la chaleur. (Benoît)</i></p> <p>Capacité à parler espagnol (n=2) <i>Et une petite base aussi en espagnol, [ça] a facilité [mon séjour] parce qu'en arrivant là-bas, au moins je savais dire « manger » et « boire ». Parce que sinon je ne sais pas si je m'en serais sortie. (Annie)</i></p> <p>Traits de personnalité (n=2) <i>Et le fait que je suis sociable, aussi. (Christian)</i></p> <p><i>Premièrement, je ne m'ennuie pas. Je n'ai pas eu d'ennui de ma famille ou de mes amis ici et ça a été facile. (Arthur)</i></p>

La plupart des répondants (n=7) ont appréhendé un plus grand nombre de difficultés qu'ils n'ont pas vécues que de difficultés qu'ils ont effectivement vécues. En moyenne, ces répondants comptent 2,7 difficultés appréhendées non vécues de plus que de difficultés appréhendées et vécues. Une répondante précise d'ailleurs que les rencontres de préparation ont eu un impact sur ses craintes face au projet de stage.

[La préparation,] ça m'enlève des craintes, au niveau personnel. [...] Ça m'en fait peut-être d'autres un peu aussi, mais ça m'en a enlevées beaucoup. (Annie)

La plupart des répondants (n=7) ont toutefois rencontré des difficultés qu'ils n'avaient pas appréhendées. Plus de la moitié d'entre eux (n=5) ont jugé difficile d'assister au sauvetage d'un membre du groupe qui était en train de se noyer. Cet événement a marqué négativement le séjour de ces répondants. Enfin, la présence d'un problème de santé pendant leur séjour au Costa Rica a été difficile pour plusieurs (n=3). La maladie les empêchant de travailler, ils avaient l'impression de ne pas réaliser leur stage comme cela avait été prévu au départ. Le tableau 10 illustre les facteurs ayant entravé le déroulement du stage des répondants.

5.7.4 Choc culturel

Peu de répondants (n=3) appréhendaient le choc culturel, et encore moins nombreux sont ceux qui ont vu leurs appréhensions se réaliser. Une seule répondante a été déstabilisée les premiers jours par toutes les nouveautés et la langue à laquelle elle n'était pas habituée. Elle a dû attendre quelques jours pour sentir qu'elle s'adaptait à son nouvel environnement. Un autre répondant avait tout simplement une peur imprécise de vivre un choc culturel, mais n'en a pas vécu. Par contre, quelques répondantes (n=2) ont vécu le choc culturel sans l'avoir prévu, lorsqu'elles ont dû s'adapter aux habitudes de vie dans les maisons des familles costariciennes. La présence d'insectes dans les maisons, l'état de délabrement de ces dernières et l'utilisation de biens de consommation quotidienne, faite d'une façon différente de ce à quoi elles étaient habituées, ont demandé à ces répondantes une période d'adaptation. Bien qu'ils n'aient pas appréhendé cette problématique, le choc culturel a été vécu par cinq répondants à la suite de leur retour au Québec. Ils trouvaient leur environnement ennuyant, la chaleur humaine du Costa Rica leur manquait et ils avaient du mal à reprendre les activités de leur routine quotidienne.

Choc culturel vécu au Costa Rica :

Bien moi, ça a été plus les deux premiers jours, j'étais vraiment déstabilisée, la nourriture, le langage. (Annie)

C'est sûr, elles étaient délabrées les maisons et [...] quand je suis allée dans la salle de bain la première fois, il y avait une grosse coquerelle à terre. [Je me suis dit :] qu'est-ce que je fais ici mon Dieu? (Corinne)

Bien je dirais que mon seul choc culturel, [ça a été] de mettre mon papier de toilette dans la poubelle. [...] je ne comprenais pas pourquoi [on devait faire ainsi]. (Béatrice)

Choc culturel vécu lors du retour :

Je pense qu'on a pas mal tous eu le choc culturel en revenant, parce qu'on est partis [...] l'hiver, [...] il faisait gros soleil et [quand] on est revenus, [...] tous les arbres étaient morts, la nature était en train de revivre, mais c'était tout mort. (Dalia)

Ça ne me tentait plus d'aller à l'école, je voulais partir. [...] J'avais de la misère à me réembarquer dans ma routine avec les enfants, l'école. Revivre du stress et recommencer à vivre à 100 kilomètres à l'heure, aller porter les enfants, aller les chercher, faire les devoirs, le souper, l'épicerie. (Dave)

Tableau 10 : Extraits de verbatims illustrant les facteurs qui ont entravé le séjour au Costa Rica

Facteurs ayant entravé le séjour	Illustrations
Facteurs sociaux ou interpersonnels	Conflits entre certains membres du groupe (n= 2) <i>[Ce que j'ai le moins apprécié], ce sont les conflits dans le groupe. Et l'intolérance, le manque de respect. (Christian)</i>
Facteurs personnels	Accident (n=5) <i>[Un camarade] a failli se noyer dans l'océan Pacifique donc oui, [...] ça a été quand même une crise. (Béatrice)</i>
	Problème de santé (n=3) <i>J'ai été très malade, ça a été énormément dur pour mon moral de voir tout le monde travailler, faire toutes ces choses-là [...] et moi qui pouvais juste être capable de me lever de mon lit et d'aller m'asseoir sur la chaise en avant. (Dalia)</i>
	Ennui de ses proches (n=2) <i>Bien plus d'être loin de ma fille. Je m'ennuyais vraiment. D'être loin de mon milieu, [...], ma petite vie tranquille. [...] j'étais bien là-bas aussi mais je m'ennuyais de ma fille. (Annie)</i>
	Difficulté à parler espagnol (n=1) <i>Le langage, juste parler, moi ça... Au début, ça a comme fait « pouf! ». Je suis arrivée et là on dirait que je n'avais plus de langue. (Annie)</i>

5.8 Retombées du projet

Chacune des étapes du projet de stage a permis aux répondants d'en retirer des éléments positifs. Les prochaines sous-sections traitent des différentes retombées sur la vie personnelle, scolaire ou professionnelle des répondants.

5.8.1 Retombées sur la vie personnelle

Selon les dires des répondants, toutes les étapes du projet semblent avoir contribué à l'amélioration ou au développement de qualités personnelles, à la connaissance de soi, au travail d'équipe, à l'augmentation du nombre de connaissances ou d'amis ainsi qu'à l'apprentissage de certaines habiletés ou techniques pouvant être utiles dans leurs relations avec les autres (s'exprimer en public, entrer en contact avec les autres, résoudre des conflits). Il semble également que ce projet ait eu des retombées sur les valeurs des répondants.

5.8.1.1 Retombées des activités pré-séjour au Costa Rica

Les principales retombées de l'étape des activités de préparation du projet de stage sont le développement du réseau social (n=5) et le développement de qualités personnelles (n=3). Les répondants (n=5) précisent qu'ils ont créé de nouvelles relations amicales à travers les activités de préparation au stage. Quant aux qualités développées, il s'agit de la tolérance (n=3), du leadership (n=1) ou du sens de l'organisation (n=1). Certains (n=2) ont estimé, pour leur part, que cette étape leur a permis de réaliser le stage au Costa Rica plus aisément, sans toutefois préciser quels éléments de cette étape ont contribué à leur adaptation dans le pays d'accueil.

[...] il y a les gens à qui je n'avais jamais parlé de ma vie, mais [...] on est devenus des amis à cause de ça. On ne se connaissait pas, [ils étaient] des élèves comme les autres mais [une fois] là-bas on était comme des amis et on s'invitait. (Arthur)

[...] apprendre [...] la tolérance, je pense que c'est ça qui est important. [...] Je dirais [aussi] mon leadership. (Béatrice)

[Ce qui va] *faciliter mon séjour... Mon Dieu! Je n'en ai aucune idée. Je ne sais pas. La préparation qu'on a eue, je pense.* (Béatrice)

La participation des répondants à la jeune coopérative a eu pour principale retombée le développement d'aptitudes pour le travail d'équipe (n=5), telles que de savoir laisser de la place aux autres ou d'utiliser des méthodes de résolution de conflit. La plupart des répondants (n=6) ont aussi développé ou mis en pratique des qualités personnelles, comme l'ouverture aux autres (n=5), la tolérance (n=3), la patience (n=2), le leadership (n=2), la diplomatie (n=2), le respect (n=2), le sens de l'organisation (n=2), la débrouillardise (n=1), le sens des responsabilités (n=1) et la capacité à faire des compromis (n=1) au cours de cette étape. La moitié des répondants (n=4) ont développé des aptitudes pouvant les aider dans leurs relations interpersonnelles, telles que de s'exprimer devant les autres ou d'entrer en contact avec de nouvelles personnes. Enfin, le réseau social de certains répondants (n=3) a pu s'améliorer grâce à la création de liens avec certains membres de la jeune coopérative.

La participation à la coopérative est un élément-clé aussi parce que ça nous apprend à travailler en groupe. Ça nous a appris [...], surtout dans mon cas, à mettre extrêmement d'eau dans mon vin et [...] à travailler avec des personnes de tous les types. (Dalia)

Ça m'a changé un peu, je suis peut-être plus tolérant avec des groupes. Ça nous a appris à vivre en groupe et des fois ça ne marche pas tout le temps comme on veut, et c'est correct de même. (Christian)

Parce que je suis comme gêné un peu au début, mais là, ça [m'a permis de l'être moins], de dire des idées [...] Je me suis fait des nouveaux «chums», des nouveaux amis. [...] avec le groupe que nous sommes, on s'est tous développé une amitié. C'est pas mal ça que [m'a apporté] la COOP. (Benoît)

5.8.1.2 Retombées du stage au Costa Rica

La réalisation du stage au Costa Rica est l'étape qui a eu le plus de retombées pour les répondants. La majorité d'entre eux (n=6) ont modifié leur façon de concevoir le Québec. Quatre répondants voyaient le Québec d'une façon plus négative à la suite du stage au Costa Rica, soulignant l'individualisme ou la surconsommation de notre société.

Quant aux autres (n=2), ils appréciaient mieux la réalité québécoise, avec ses éléments de confort et de luxe qui sont absents dans plusieurs autres pays. Une répondante a affirmé qu'elle apprécie encore plus les paysages qu'offre la nature québécoise depuis son retour au pays. Le séjour au Costa Rica a également permis à des répondants (n=3) de s'ouvrir sur le monde, que ce soit en leur donnant l'opportunité de visiter un autre pays, de prendre conscience des difficultés vécues par les Costariciens ou de réfléchir à leur propre perception du monde. Certains répondants (n=2) ont développé de l'intérêt pour l'international, en s'intéressant plus à ce qui se passe ailleurs dans le monde et deux autres estiment, pour leur part, que le séjour au Costa Rica leur a permis de se familiariser avec une autre culture dont ils conservent une part en eux. Ce séjour leur a aussi fait découvrir un intérêt à effectuer d'autres voyages à l'étranger.

Je me suis rendu compte qu'ici, au Québec, on est un pays de moutons et [qu'] on ne pense qu'à [nous-mêmes]. On n'est même pas capables d'aller voir notre frère qui reste à trois coins de rues de chez nous, parce que notre vie est trop stressée et [...] trop pressée. Et, différemment, [...] là-bas, ils prennent le temps de tout faire et de voir tout le monde [...] Personnellement, moi, la seule affaire qu'il m'a apporté, ce voyage-là, c'est le goût de refaire ces «trips» [...], des stages humanitaires, des coopératives internationales, des affaires de même. (Dave)

[J'ai réalisé qu'on est] chanceux d'être ici, d'avoir l'eau courante, d'avoir plein d'affaires qu'eux autres n'ont pas. [...] On vit très bien, [eux aussi] mais c'est différent [...]. Ils ont moins d'affaires, [...] moins d'argent [...]. (Benoît)

[...] Je suis peut-être plus intéressée à ce qui peut se passer ailleurs dans le monde, oui. (Béatrice)

[J'ai appris] tout plein de choses, [...] j'ai un peu de leur savoir à eux, un peu de leur culture, un peu de leur nourriture parce qu'ils m'ont appris un [...] peu de tout dans le fond. Un peu de leurs valeurs, comment [eux] autres ils voient la vie. (Annie)

En plus de ces éléments, tous les répondants (n=8) ont constaté avoir une meilleure connaissance de soi. Ils reconnaissent mieux leurs capacités, les éléments qu'ils ont à améliorer ou leurs goûts personnels. Plusieurs répondants (n=5) ont aussi amélioré ou développé des qualités personnelles telles que la patience (n=2), le respect (n=5), la

capacité d'adaptation (n=3), le contrôle de soi (n=1) ou le calme (n=2) au cours du stage. Pour d'autres (n=4), cette connaissance de soi, de ses forces et de ses limites, est l'amorce d'une démarche personnelle visant à s'améliorer.

Seuls trois répondants n'ont pas vu de changement dans leurs valeurs pendant ou à la suite du stage au Costa Rica. Tous les autres (n=5) ont vu leurs valeurs changer par la réalisation du stage ou les ont remises en question. Ces mêmes répondants (n=5) ont développé un plus grand respect pour les autres cultures et pour les différences, accordant plus d'importance à l'ouverture d'esprit dans leurs valeurs.

J'ai plus travaillé sur ma patience, [...] mon caractère, des choses [dont] je me suis aperçu là-bas que [je voulais] changer. (Annie)

Mes défauts ont changés, ça je peux dire ça. Il y a des choses sur lesquelles je travaille, que j'ai découvert là-bas, qui ont été plus dures alors arrivée ici, bien je travaille là-dessus. Et ça... ça change. (Béatrice)

J'ai développé ma patience énormément. Parce que je suis quelqu'un qui est quand même impatiente; quand arrive une situation, des fois, je me laisse un peu emporter. Et comme je n'avais absolument aucun contrôle, ça m'a appris à accepter que des fois, je ne peux pas contrôler la situation et qu'il faut que j'accepte le moment comme il est et que je comprenne que je ne peux rien y changer [...] Bien ça m'a réappris que ces valeurs-là [...] sont très importantes [...], autant que de se respecter soi-même. [Il faut] se rappeler que les choses simples sont les meilleures [...] et que c'est avec [elles] que le vrai bonheur peut exister. (Dalia)

Bien je ne le sais pas [...]. Ça n'a rien changé non plus là, je suis resté le même. (Benoît)

Enfin, la plupart des répondants (n=6) étaient persuadés que les retombées du projet de stage perdureraient dans le temps.

Oui, moi je pense que [ces changements vont perdurer] parce que c'étaient des choses que j'avais en moi, des valeurs que j'avais et comme je disais tout à l'heure, ça les a juste encore plus renforcées. Donc je vois mal comment, avec les années, je pourrais perdre des choses que j'avais déjà et qui sont juste plus fortes aujourd'hui. (Dalia)

5.8.2 Retombées sur la vie scolaire

Les retombées du projet de stage sur le parcours scolaire des répondants sont moins nombreuses que les retombées personnelles, mais elles ne sont pas négligeables, d'autant plus que tous les répondants (n=8) en ont obtenu.

5.8.2.1 Retombées des activités pré-séjour au Costa Rica

La principale retombée de la préparation a été le maintien ou l'accroissement de la motivation à poursuivre ses études (n=5). Malgré cette motivation, quelques répondants (n=2) estiment avoir accumulé du retard dans leur progression scolaire, en raison de leur investissement au sein du projet. Certains répondants (n=2) ont aussi mentionné que l'apprentissage de l'espagnol demeurerait un apprentissage important.

Bien, ça m'a beaucoup motivée à être ici [à l'école], je dirais pendant toute la préparation [...]. C'est sûr que [je ne voulais] pas lâcher l'école, [je m'en allais] au Costa Rica. Mais sinon, par après, [...] je suis encore aussi motivée à être là. (Corinne)

Ça me retardait dans mes études. [...] ça a quand même bien été, mais c'est ça, j'ai eu beaucoup de retard parce qu'il y a eu beaucoup de préparations pour le voyage. (Christian)

C'est sûr que je retiens un peu d'espagnol. (Annie)

En ce qui concerne la participation au sein de la jeune coopérative, la plupart des répondants (n=6) n'ont pas perçu de retombées par rapport à celle-ci. Deux autres élèves ont cependant pu constater que cette expérience avait joué un rôle important pour l'obtention d'une bourse ou de crédits.

Je ne pense pas que ça m'ait changée. Non. [...] déjà en partant, j'étais super déterminée à poursuivre mes études et ça n'a pas changé. (Béatrice)

Quand tu fais une demande de prêt et bourse ou des choses comme ça, ils vont te demander ton niveau de scolarité, [...] ton profil académique. Et c'est sûr que ça [...] paraît toujours mieux de voir quand une personne, en peu de temps, [...] a [pu] s'impliquer dans une coopérative. (Dalia)

Aussi, ça donne des crédits et c'est quelque chose dont j'avais besoin et ça va m'aider [...]. (Arthur)

5.8.2.2 Retombées du stage au Costa Rica

C'est la réalisation du stage qui a eu le plus de retombées sur le plan scolaire. Pour la majorité des répondants (n=6), cette étape leur a permis de consolider leurs connaissances de l'espagnol. Quelques-uns (n=2) ont vu leur motivation à poursuivre leurs études diminuer dans les jours ayant suivi leur retour au Québec. Elle est toutefois revenue au bout de quelques jours. Enfin, plusieurs répondants (n=3) ont eu des changements dans leur perception de l'importance d'obtenir leur diplôme ou de poursuivre leurs études à la suite de leur stage au Costa Rica. Après avoir constaté que les villageois costariciens avaient un moindre accès à l'éducation que les jeunes Québécois, ils ont pris conscience de la chance qu'ils avaient de pouvoir choisir une formation qui répondait à leurs besoins et à leurs goûts et que différentes mesures sociales étaient mises en place pour les aider à réussir dans cette voie.

[...] J'ai appris un peu l'espagnol. (Benoît)

Bien, à part l'école. [...] J'ai eu de la misère. On dirait que [quand] je suis [revenue], [j'étais stressée parce que les examens arrivaient et que] ça ne me tentait plus. [J'ai eu une baisse de motivation] au retour, mais là c'est revenu. (Annie)

[...] je suis plus consciente de la chance que j'ai [de pouvoir étudier], peut-être. J'étais consciente que j'étais chanceuse, mais aujourd'hui je le suis [encore] plus. Donc de ce côté-là, ça m'a aidée, je sais que je suis chanceuse d'être où je suis et c'est pas mal ça. (Dalia)

5.8.3 Retombées sur la vie professionnelle

Sur le plan professionnel, les retombées du projet de stage ont été plus difficiles à cerner par les répondants. Bien qu'elles soient moins nombreuses, ces dernières n'en sont pas moins importantes.

5.8.3.1 Retombées des activités pré-séjour au Costa Rica

Deux répondants considèrent que les activités préparatoires au séjour au Costa Rica leur ont permis de faire des apprentissages sur le travail d'équipe. Cette facilité à travailler en groupe est une compétence qui pourra leur être utile lorsqu'ils seront sur le marché du travail. Une seule répondante a perçu les apprentissages réalisés lors des activités de financement comme étant une retombée sur le plan professionnel. Elle croit, en effet, qu'elle pourrait avoir à réaliser des activités semblables dans le cadre de son futur emploi.

[Des retombées sur la vie professionnelle ?] *J'imagine que oui, plus tard, quand on [aura à] préparer des événements [tels que les activités de financement], tout ça. C'est sûr que oui.* (Béatrice)

[Pour] *toutes nos activités et toutes nos préparations, on est toujours en groupe, alors c'est une habitude, la vie en groupe. C'est sûr que ce ne sera pas pareil quand on va être tous [ensemble là-bas]. À un moment donné [...] on va finir par se taper sur les nerfs et on le sait, mais on apprend, on essaie de faire des compromis et la gestion de conflits, ça va beaucoup mieux dans notre groupe.* (Annie)

Le travail des répondants au sein de la jeune coopérative a eu de plus grandes retombées sur le plan professionnel. Tout d'abord, il a permis aux répondants (n=7) d'apprendre le fonctionnement d'une coopérative, de siéger à un conseil d'administration et de connaître les rouages de la gestion d'une telle entreprise. Comme pour l'étape de la préparation, l'implication des élèves au sein de la jeune coopérative a permis à certains répondants (n=4) de mieux travailler en équipe, en apprenant, par exemple, à laisser de la place aux autres membres. De plus, le travail réalisé dans la coopérative étudiante est perçu comme une expérience pertinente à ajouter au curriculum vitae par la moitié des répondants (n=4). Sous un angle socioconstructiviste, le fait que cette expérience de travail ait été acquise dans le pays d'origine des jeunes la rend pertinente puisque selon ces derniers, elle a de fortes chances d'être réutilisée ultérieurement, contrairement à celle qu'ils ont acquise dans le pays d'accueil.

Ça m'a appris comment fonder une coopérative. [...] quand on a commencé je trouvais ça niaiseux, je me demandais où est-ce que [ces affaires-là] allaient nous mener, je trouvais que c'était du n'importe quoi. Après quelques semaines, j'ai commencé à trouver le résultat. (Arthur)

La COOP, ça fait qu'on apprend à travailler ensemble [...] surtout en laissant de la place aux autres, en leur laissant [exprimer leurs] idées. (Béatrice)

C'est une bonne expérience, [...] travailler dans un petit magasin, c'est «le fun», mais il y a aussi tout ce que ça englobe, [comme] les conseils d'administration et tout, je vais savoir la prochaine fois comment ça marche. (Annie)

[...] c'est une bonne affaire pour mettre dans un CV, ça rapporte de l'expérience de travail à l'extérieur et c'est comme du bénévolat aussi. (Benoît)

5.8.3.2 Retombées du stage au Costa Rica

La réalisation du stage au Costa Rica a aussi eu des retombées professionnelles pour les répondants (n=7). Encore une fois, il s'agit pour eux (n=5) d'une expérience pertinente à ajouter à leur curriculum vitae. Les répondants (n=3) ont pu acquérir une expérience plus technique sur les différents plateaux de travail lors de leur stage, ce qui leur a également permis de connaître des méthodes de travail différentes. Enfin, certains d'entre eux (n=3) ont modifié leur choix de carrière à la suite de leur stage au Costa Rica. Ils ont choisi de s'orienter vers une carrière qui leur permettrait de voyager ou de travailler dans le domaine de l'international.

Le stage m'a donné des expériences personnelles et [...] sur mon CV, j'ai marqué que j'ai participé à un stage de coopération [...]. (Arthur)

On a appris plein de trucs [...] sur la santé des animaux. [...] Moi, j'ai appris à faire du bouchage de tuyauteries. De la tuyauterie un petit peu et de l'électricité. (Christian)

Je sais que j'ai [davantage] envie de travailler justement pour les autres pays. [...] si je pouvais être avocate, parce que c'est quand même un long cheminement, probablement que je ferais du droit international. (Béatrice)

Le tableau 11 présente une synthèse des différentes retombées, selon leur nature, des activités pré-séjour au Costa Rica et du stage.

Tableau 11 : Synthèse des différentes retombées selon les étapes du projet de stage

<i>Nature des retombées</i>	<i>Participation aux activités pré-séjour au Costa Rica</i>	<i>Participation au stage au Costa Rica</i>
<i>Retombées sur la vie personnelle</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Développement du réseau social • Développement de qualités personnelles (ouverture, diplomatie, respect, tolérance, leadership, patience, débrouillardise, sens des responsabilités, sens de l'organisation) • Développement d'aptitudes pour le travail d'équipe (laisser de la place aux autres, résoudre des conflits) • Développement d'aptitudes interpersonnelles (s'exprimer en public, entrer en contact avec les autres) 	<ul style="list-style-type: none"> • Modification de leur façon de concevoir le Québec • Développement de l'intérêt pour l'international • Meilleure connaissance de soi • Amélioration et développement de qualités personnelles • Changement de valeurs
<i>Retombées sur la vie scolaire</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Maintien ou augmentation de la motivation à poursuivre ses études • Retard dans la progression de la scolarité • Apprentissage de l'espagnol • Utilité pour une demande de bourse ultérieure • Obtention de crédits 	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidation des connaissances en espagnol • Diminution, à court terme, de la motivation à poursuivre leurs études • Modification de la perception de l'importance de compléter des études
<i>Retombées sur la vie professionnelle</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissages et amélioration des aptitudes pour le travail d'équipe • Apprentissages sur les activités de financement • Apprentissages sur les coopératives (conseil d'administration, mode de gestion) • Expérience de travail à ajouter au curriculum vitae 	<ul style="list-style-type: none"> • Expérience de vie à ajouter au curriculum vitae • Expériences de travail manuel variées • Connaissance de nouvelles méthodes de travail • Modification du choix de carrière

5.9 Faits saillants

Dans ce mémoire, le projet de stage de coopération internationale au Costa Rica réalisé dans un CFGA du Saguenay-Lac-St-Jean a été étudié. Les résultats ont été obtenus à partir des réponses de huit élèves inscrits à ce projet. Tous les participants fréquentaient alors un CFGA dans le but de compléter leurs études secondaires à la suite d'une période de décrochage scolaire. Ils se sont inscrits au projet de stage coopératif au Costa Rica principalement dans le but de vivre une expérience différente de ce que leur routine quotidienne leur apportait (n=6). Ils voulaient également apporter leur aide à la communauté visitée, réaliser une expérience de travail et développer des relations interpersonnelles (n=4).

Avant leur départ, chacun d'entre eux était impliqué dans une jeune coopérative dans laquelle la majorité appréciait de s'investir (n=7) et pour laquelle ils avaient reçu une formation qu'ils percevaient comme étant très utile (n=6). Après les premiers mois de préparation pour le séjour au Costa Rica, l'enthousiasme des participants pour le travail à la jeune coopérative a cependant diminué et des difficultés émergeaient, notamment en raison du fait que les participants percevaient de l'inégalité dans la répartition des tâches. Ils participaient également à des rencontres visant à les préparer à la vie au Costa Rica. Malgré ces dernières, certains d'entre eux ne se sentaient pas suffisamment préparés et auraient aimé qu'elles soient plus nombreuses (n=5).

La vie au Costa Rica a été perçue par les répondants comme étant très différente de celle du Québec. Ce sont les liens interpersonnels créés avec les Costariciens qui ont marqué le plus positivement les participants (n=8), notamment ceux créés avec les membres de familles d'accueil (n=5). Les relations entre les participants, perçues positivement avant le départ, ont plutôt été jugées négatives lors du séjour (n=5). Le travail manuel réalisé au cours du séjour au Costa Rica a été agréable à réaliser par les participants (n=5). Ils font toutefois une évaluation mitigée de l'impact de celui-ci sur la communauté, la moitié d'entre eux percevant les tâches effectuées inutiles comparativement à l'aide financière accordée à la communauté en raison de leur

présence. Somme toute, c'est l'exotisme du Costa Rica qui a marqué les participants (n=6).

La période de retour au Québec après le séjour au Costa Rica a été marquée par la présence du choc culturel de retour chez les participants (n=5). Malgré cela, tous ont poursuivi leur scolarité au CFGA jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Les attentes des jeunes à l'égard du stage de coopération internationale au Costa Rica étaient principalement de découvrir un nouveau pays et de réaliser une expérience de vie positive (n=7). Ils s'attendaient aussi à découvrir une nouvelle culture, à aider les villageois et à ne rencontrer aucune difficulté au cours du séjour (n=6). Si quelques répondants ont vu toutes leurs attentes se réaliser (n=2), la plupart ont considéré que certaines de leurs attentes étaient comblées alors que d'autres ne l'étaient pas (n=6). À la fin du projet, le sentiment d'avoir réussi son stage était présent chez la majorité des répondants (n=7). Ce sentiment de réussite était directement lié à leur capacité à réaliser les tâches de travail manuel. Pour y arriver, les bonnes relations interpersonnelles, les capacités physiques, la capacité à parler espagnol et les traits de personnalité ont été perçus comme étant facilitants pour le déroulement du stage au Costa Rica. À l'opposé, les problèmes de santé, les conflits au sein du groupe et la crainte importante pour la sécurité d'un membre du groupe sont jugés comme étant des facteurs ayant entravé le déroulement du stage de coopération internationale.

En ce qui concerne la présence de choc culturel, peu de répondant l'appréhendaient (n=3) et la moitié l'ont effectivement vécu. Le choc de retour a quant à lui surpris plus de la moitié des participants (n=5) qui ne l'avaient pas appréhendé mais qui l'ont tout de même vécu.

La réalisation du projet de stage coopératif au Costa Rica a eu plusieurs retombées sur la vie personnelle, scolaire et professionnelle des participants. Le développement de qualités personnelles (n=6), du réseau social (n=5), d'aptitudes pour le travail d'équipe (n=5) et d'aptitudes interpersonnelles (n=4), tout comme le changement dans la façon de

percevoir le Québec (n=6), le développement de l'intérêt pour l'international (n=2) et le changement de valeurs (n=5) sont autant de retombées perçues par les répondants dans leur vie personnelle. Sur le plan de la vie scolaire, les participants ont maintenu ou augmenté leur niveau de motivation à poursuivre leurs études (n=5). Ils ont appris l'espagnol (n=6), ont obtenus des crédits scolaires supplémentaires (n=1) et ont réussi à se constituer un meilleur dossier de demande de bourse d'études (n=1). Leur perception de l'importance de la scolarité a aussi été affectée par le séjour au Costa Rica (n=3). Enfin, l'apprentissage ou l'amélioration d'aptitudes pour le travail d'équipe (n=4), les connaissances acquises à propos des activités de financement (n=1), des coopératives (n=7) et de nouvelles méthodes de travail (n=3) sont considérés par les répondants comme étant des retombées positives sur leur vie professionnelle. Il en est de même pour l'expérience de travail et l'expérience de vie acquises, qui pourront bonifier leur curriculum vitae (n=5). Enfin, le fait que le choix de carrière des répondants ait été influencé par la réalisation du projet de coopération internationale (n=3) est une autre retombée de ce projet sur la vie professionnelle des participants.

Dans le chapitre suivant, ces résultats sont comparés à ceux présentés dans le chapitre 2. Ils sont également mis en perspective avec le socioconstructivisme.

CHAPITRE 6 - DISCUSSION

Dans le deuxième chapitre de ce mémoire, les résultats de différentes études qui se sont intéressées aux projets de coopération internationale et locale ainsi qu'aux voyages écotouristiques ont été exposés. Les faits saillants obtenus dans le cadre de la présente étude ont également été présentés au chapitre cinq. Pour sa part, le présent chapitre propose une analyse de toutes ces données mises en commun. Compte tenu du fait que le projet de séjour coopératif étudié dans ce mémoire comporte des éléments qui se rapprochent des stages de coopération internationale (de par la nature du travail accompli par les jeunes au cours du stage et du fait que la grande majorité du séjour ait été consacrée au travail de coopération), mais également des séjours écotouristiques (en raison de la courte durée du séjour), les éléments tirés des études consacrées à ces deux types de voyages sont considérés. De plus, en raison de la participation obligatoire à un projet de coopération locale (la jeune coop), les études consacrées à ce type de projet sont aussi considérées. La première section traite des motifs d'inscription et des objectifs visés par les jeunes ayant participé au stage au Costa Rica. La seconde section porte sur l'analyse des données concernant le déroulement du projet de coopération tel que développé au Centre de formation générale des adultes (CFGa) participant à notre étude. Les sections suivantes abordent les attentes des jeunes envers le projet de coopération, leur perception de la réussite ou de l'échec de celui-ci, ainsi que le choc culturel. Par la suite, une analyse des retombées personnelles, scolaires et professionnelles de la participation à un projet de coopération ou à un voyage d'écotourisme est réalisée à la lumière des écrits existants. Enfin, les forces et les limites de cette étude sont exposées, des propositions de recherche futures sont suggérées, ainsi que notre point de vue sur les retombées de notre étude sur la pratique du travail social en CFGa.

6.1 Motifs d'inscription et objectifs

Les motifs d'inscription et les objectifs de stage des répondants de cette étude se rapprochent beaucoup de ceux présentés dans d'autres études (Cook, 2005; Dumas, 1999; Gaskin, 2004; Hachey, 1995; Hudson et Inkson, 2006; Jones, 2004; Kang Suh, 2009; Lough *et al.*, 2009; Ngo, 2012; Rehberg, 2005; Rothwell et Charleston, 2013; Solidarités

Jeunesses, 2001; Swaney, 2012; Tiessen, 2008; Zavitz, 2004). Ils peuvent d'ailleurs tous être classés dans les catégories de Rehberg (2005). Ainsi, si l'on utilise la classification de cet auteur, il est possible de constater que la volonté des répondants de la présente étude d'apporter leur aide aux Costariciens et à leur communauté se classe parmi les motifs altruistes de réaliser quelque chose de positif pour autrui. De plus, dans la catégorie « quête de nouveauté » de Rehberg (2005), nos répondants expriment le désir de vivre une expérience différente, d'acquérir une expérience de vie, ainsi que de développer des relations interpersonnelles. Enfin, dans la catégorie « quête personnelle », il est possible de classer les motifs d'obtenir des crédits scolaires, d'apprendre et pratiquer une langue seconde qui est l'espagnol et d'acquérir une expérience de travail qui pourra être utile dans la vie future, ne serait-ce que pour bonifier son curriculum vitae. Ces motifs d'inscription et ces objectifs sont partagés entre les motivations intrinsèques (apporter leur aide, réaliser quelque chose de positif, vivre une expérience différente, acquérir une expérience de vie) et extrinsèques (développer des relations interpersonnelles, obtenir des crédits scolaires, apprendre et pratiquer une seconde langue, acquérir une expérience de travail). De fait, les motifs altruistes et ceux liés à la « quête de nouveauté », à l'exception du développement des relations interpersonnelles, sont plutôt intrinsèques, puisqu'ils découlent d'un intérêt pour le stage en lui-même. Le développement de relations personnelles, tout comme les motifs de la catégorie de la quête personnelle, sont extrinsèques, c'est-à-dire que les motifs des jeunes sont liés aux bénéfices que leur apportera leur participation au projet de stage.

Bien que des motifs et objectifs différents de ceux exprimés par les répondants de la présente étude aient été présentés dans de nombreux autres travaux²⁶, il est important de se rappeler que les motifs d'inscription sont variés et diffèrent d'une personne à l'autre. D'un point de vue socioconstructiviste, les motifs et objectifs des répondants sont influencés par leur passé, mais également par les différentes expériences vécues au cours des étapes de préparation du projet de stage coopératif, notamment les interactions avec

²⁶ Bachner et Zeuschel, 1994; Cook, 2005; Dumas, 1999; Gaskin, 2004; Gazley, 2001; Handy *et al.*, 2010; Hudson et Inkson, 2006; Jackson, 2002; Jones, 2004, 2011; Kang Suh, 2009; Kauffman, Martin, Weaver et Weaver, 1992; Lough *et al.*, 2009; Ngo, 2012; Parson, 2002; Rehberg, 2005; Rothwell et Charleston, 2013; Solidarités Jeunesses, 2001; Swaney, 2012; Tiessen, 2008; Zavitz, 2004.

les autres membres du groupe. D'autre part, si l'on revient sur la pyramide des besoins de Maslow (figure 1, p. 59), il est évident que les motifs répondent au besoin de s'accomplir, qui est situé tout en haut de la pyramide. Cela tend à démontrer que les autres besoins fondamentaux des répondants étaient comblés lors de leur inscription au projet de stage. Ainsi, les résultats obtenus corroborent ceux des études précédentes et probablement qu'un nombre supérieur de répondants aurait pu permettre d'obtenir une plus grande variété de résultats.

6.2 Déroulement du projet de coopération

Le déroulement d'un projet de coopération internationale se fait en plusieurs étapes. Cette section traite de chacune de celles-ci. Les activités préparatoires sont d'abord exposées, avant de présenter le déroulement du séjour de coopération internationale. Enfin, le retour dans le pays d'origine à la fin du projet de stage est analysé.

6.2.1 Activités préparatoires

Bon nombre d'auteurs s'entendent pour dire qu'une préparation adéquate est nécessaire aux jeunes avant qu'ils ne se rendent à l'étranger pour réaliser un projet de coopération internationale²⁷. C'était aussi l'avis des organisateurs du projet faisant l'objet de notre propre étude.

Cook (2005) décrit le milieu scolaire comme étant un lieu propice à la préparation et à l'encadrement des jeunes avant leur départ. Cushner (1994) précise toutefois que des apprentissages doivent être faits en dehors des classes pour que les jeunes soient vraiment préparés. La participation des élèves à la jeune coopérative et aux activités de collectes de

²⁷ Adeney, 1996; Allen, 2001; Anthony, 1994; Archambault, 2005; Borthwick, 1996; Brewer, 2000; Choquette, 2008; Cook, 2005; Cushner, 1994; Daftay & McBride, n.d.; Epprecht, 2004; Friesen, 2004; Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005; Law, 1994; Lutterman-Aguilar & Gingerich, 2002; McBride & Daftary, 2005; Powell & Bratović, 2007; SAI, 2004; Slimbach, 2000; Tuttle, 1998; Van Engen, 2000; Ver Beek, 2005; Wisbey, 1990; Zavitz, 2004.

fonds a servi à préparer ceux-ci en dehors des classes, tout en demeurant ancrée dans un processus d'apprentissage, ce qui devait, selon Brewer (2000) et Wisbey (1990), permettre aux jeunes de bénéficier de retombées positives par rapport à leur participation au projet de stage. Le fait de placer les jeunes en situation d'apprentissage, tant pendant qu'en dehors des heures de classe, a forcément eu une influence positive sur la préparation de ces derniers à vivre dans un pays étranger pour y faire de la coopération internationale. Au cours de ces périodes de préparation, les jeunes ont eu l'occasion de se construire des connaissances sur le pays d'accueil. Ils ont également appris à connaître les autres membres du groupe et les interrelations créées avant leur départ ont influencé les relations au cours du séjour au Costa Rica.

Les auteurs soulignent également l'importance de connaître la langue parlée dans le pays d'accueil avant de s'y rendre (Epprecht, 2004; Friesen, 2004; Kang Suh, 2009; Lutterman-Aguilar & Gingerich, 2002). Tous les répondants jugeaient aussi cette formation nécessaire avant leur départ. D'ailleurs, la préparation au projet de stage exigeait d'eux qu'ils assistent à un cours d'espagnol d'une durée de trois heures par semaine pendant les quatre mois précédant leur départ.

Les rencontres de préparation auxquelles devaient assister les jeunes comprenaient tous les éléments essentiels ciblés dans les recherches recensées, notamment la connaissance du pays d'accueil et des tâches à réaliser au cours du stage ainsi que la préparation au choc culturel (Adeney, 1996; Allen, 2001; Choquette, 2008; Dumas, 1999; Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005; Kang Suh, 2009; Law, 1994; Slimbach, 2000; Van Engen, 2000; Zavitz, 2004). Les rencontres ont, en effet, donné l'occasion aux élèves de mieux connaître leur pays d'accueil, son climat, sa géographie, sa culture et les étapes du déroulement de leur stage, ce qui les a rassurés et rendus plus confiants. Elles leur ont aussi permis de comprendre le choc culturel afin d'y être préparés. Lorsqu'ils se sont rendus au Costa Rica, les élèves ont pu expérimenter la réalité de ce nouveau pays et, ainsi, construire leurs connaissances sur ce dernier.

6.2.2 Réalisation du séjour

La création de différents liens interpersonnels au cours du séjour au Costa Rica correspond à ce qui a été aussi démontré dans les études existantes. En effet, tous les jeunes ont développé des liens positifs avec les membres de la communauté d'accueil. La moitié d'entre eux (n=4) perçoivent même ces relations comme étant l'élément le plus significatif de leur séjour. Ces résultats corroborent ceux obtenus dans d'autres recherches (Carlson *et al.*, 1990; Cook, 2005; Dumas, 1999), qui ont démontré que les relations créées avec les membres de la communauté d'accueil constituent l'élément le plus marquant du séjour de leurs répondants. La présente étude révèle également, tout comme celle de Kang Suh (2009), que le séjour au Costa Rica a été, dans son ensemble, un élément marquant dans la vie des jeunes et une source d'enrichissement.

Contrairement à ce que certaines études démontrent, aucun stagiaire n'a fait spécifiquement mention d'un sentiment d'inégalité entre les membres de son groupe de voyage et ceux de la communauté d'accueil (Duffy, 2002; Mowforth & Munt, 2003; Simpson, 2004; Slimbach, 2000; Van Engen, 2000; Zavitz, 2004). Ils ont tout de même perçu des différences, entre eux et les costariciens, qui réfèrent à des inégalités économiques (conditions de vie difficiles, accès limité à l'éducation). La perception d'inégalité qui émerge de la littérature consultée a toutefois été associée au manque de supervision des jeunes pendant la réalisation de leur stage. Or, plusieurs répondants de la présente recherche (n=5) ont fait mention du soutien, de l'écoute et des bons conseils prodigués par leurs accompagnateurs. La qualité de l'accompagnement est sans doute ce qui a permis aux jeunes de ne pas développer une perception stéréotypée de leurs relations avec les membres de la communauté d'accueil. Enfin, tout comme dans d'autres études, la dynamique du groupe de stagiaires a été marquée à la fois par la présence de conflits et par des relations positives créées entre certains membres du groupe (Institute for Public Policy Research, 2009; Swaney, 2012).

Le travail effectué par les jeunes au cours de leur séjour au Costa Rica correspond à ce qui est réalisé dans les différents programmes de coopération internationale. En effet,

les jeunes œuvraient dans le domaine de l'agriculture en supportant le projet de coopérative de leur communauté d'accueil. Ils devaient s'occuper des animaux et travailler dans les champs afin de cultiver la nourriture de ces derniers. Leur perception du travail est également la même que celle des stagiaires des différents autres programmes de stage recensés (Kang Suh, 2009; McBride & Daftary, 2005; McBride *et al.*, 2006; Zavitz, 2004). Ils ont, en effet, eu l'impression que leur travail n'apportait pas une aide réelle à la communauté, mais que l'apport financier lié à leur présence dans celle-ci constituait la véritable aide dont elle pouvait bénéficier. Cette perception a été rendue possible grâce aux connaissances qu'avaient déjà acquises les jeunes sur les besoins d'une communauté et l'aide qui pouvait lui être nécessaire. En confrontant ces connaissances à la réalité vécue au Costa Rica, ils ont été en mesure de juger de la qualité de leur propre travail et de l'impact de ce dernier sur la communauté d'accueil. Ainsi, les jeunes se sont construit des connaissances sur la qualité du travail qu'ils effectuaient au cours de leur stage.

6.2.3 Retour dans le pays d'origine

Les études existantes démontrent qu'un bon encadrement au retour est bénéfique pour les jeunes qui ont participé à un projet de coopération internationale, surtout à long terme (Anthony, 1994; Borthwick, 1996; Dumas, 1999; Friesen, 2004; McBride & Daftary, 2005; Peterson, Aeschliman & Sneed, 2003; Rehberg, 2005; Tuttle, 1998). Ces études révèlent également que les projets de coopération internationale en milieu scolaire offrent un meilleur encadrement au retour. Cet encadrement prend généralement la forme d'« une aide, après leur retour dans le pays d'origine, à réfléchir aux difficultés qui peuvent parfois être rencontrées dans des expériences interculturelles » [traduction libre] (Rehberg, 2005 :121). Le fait que les jeunes répondants de la présente étude aient pu bénéficier de la présence d'un intervenant social au besoin, lors de leur retour dans leur pays d'origine, et que cinq d'entre eux en aient effectivement consulté un, ne permet toutefois pas d'établir que l'encadrement prévu dans le projet de stage coopératif était adéquat ou inadéquat. En effet, tous les élèves du CFGA responsable du projet de stage de cette étude avaient accès à un intervenant social au besoin. Ce n'était pas un privilège

réservé à ceux qui participaient au projet de stage coopératif. Dans un autre ordre d'idées, plusieurs jeunes (n=5) ont choisi de ne pas participer aux activités prévues après la réalisation du stage de coopération internationale au Costa Rica, notamment au sein de la jeune coopérative. Ce résultat va à l'encontre de d'autres recherches (Bachner et Zeuschel, 1990; Cook, 2005; Hess, 1997), qui ont déterminé qu'un bon encadrement au retour permettait aux jeunes de s'impliquer dans leur communauté à la suite de leur stage. Cela dit, le peu de temps écoulé entre le retour et la dernière étape de collecte de données ne permet pas d'évaluer l'implication sociale réelle des jeunes, mais seulement celle initialement prévue au sein de la jeune coopérative. Une étude longitudinale aurait permis de mieux cerner l'impact à long terme du stage et de l'encadrement au retour sur l'implication des participants.

En résumé, une bonne préparation doit être offerte aux jeunes avant qu'ils ne se rendent dans leur pays d'accueil pour réaliser un projet de coopération internationale. Le projet de stage coopératif au Costa Rica offrait à ses participants une préparation adéquate. L'accompagnement des jeunes pendant leur séjour à l'étranger a également été approprié et leur a permis d'entretenir des relations égalitaires avec leurs hôtes. Cette étape a également mis de l'avant les différents liens interpersonnels positifs créés par ces jeunes, ainsi que le fait que cette expérience soit significative dans la vie de ceux-ci. Enfin, l'encadrement offert aux jeunes une fois rentrés dans leur pays semble avoir été adéquat. L'analyse n'a cependant pas permis d'évaluer l'implication sociale des participants après leur retour.

6.3 Attentes envers le projet de coopération

En faisant le choix de participer à un projet de coopération internationale ou un voyage d'écotourisme, les jeunes se forment différentes attentes. Ces dernières sont analysées dans cette section. Elles seront présentées selon qu'elles ont été comblées ou non au cours du projet.

6.3.1 Attentes nommées

Bien qu'un nombre limité d'études se soient intéressées aux attentes des jeunes avant leur engagement dans un projet de coopération internationale, celles qui l'ont fait arrivent à des résultats semblables à ceux dévoilés dans la présente recherche (Ford-Smith, 1995; Kang Suh, 2009; Munt 1994; Zavitz, 2004). L'une de ces attentes commune est l'acquisition d'une expérience professionnelle. Les autres réfèrent aux faits de venir en aide aux membres de la communauté d'accueil, de découvrir une nouvelle culture ainsi que de vivre une expérience de vie personnelle unique. Ces trois dernières attentes sont les mêmes que celles des individus participant à un voyage d'écotourisme (Brown, 2005; Chen et Chen, 2011; Clemmons, 2004).

6.3.2 Attentes comblées et non comblées

En ce qui concerne le fait d'avoir comblé ou non ses attentes pendant la réalisation du projet de coopération internationale, les résultats obtenus dans la présente étude diffèrent de ceux exposés dans les études recensées (Dumas, 1999; Kang Suh, 2009; Zavitz, 2004). Ainsi, si l'on exclut que certains répondants (n=2) disent, comme les répondants de l'étude de Dumas (1999), avoir comblé toutes leurs attentes, les autres résultats des études existantes diffèrent de ceux observés dans le cadre de la présente recherche. Si l'on regarde de plus près les attentes comblées (découverte d'une nouvelle culture, capacité à communiquer en espagnol, facilité à s'adapter à l'environnement, création de liens avec la famille d'accueil, persévérance dans le projet) et les attentes non comblées (travail physique intense, maisons de paille délabrées, complicité entre les membres du groupe) qui ont été présentées dans le chapitre précédent, il est important de souligner que nos répondants ont nommé des attentes qu'ils n'avaient pas identifiées avant leur départ pour le Costa Rica. Cette particularité est probablement due au fait que les données sur les attentes ont été recueillies en trois temps, soit avant, pendant et après la réalisation du projet de coopération internationale. Dans le cas des recherches précédentes, la collecte de données auprès des répondants a été faite seulement après que les répondants aient réalisé leur projet de coopération internationale. Cette dernière

méthode ne permettait pas de distinguer les attentes qui étaient présentes avant la réalisation du voyage de celles qui se sont développées pendant la réalisation du voyage de coopération internationale. À la lumière de la perspective socioconstructiviste, cette particularité peut s'expliquer par le fait que les attentes, tout comme les connaissances, sont construites par l'individu selon son vécu. Comme celui-ci est différent d'un moment à l'autre du projet de stage coopératif, les attentes changent donc au fur et à mesure que l'individu progresse dans ce dernier.

L'aide apportée à la communauté d'accueil, la découverte d'une nouvelle culture et l'expérience de vie constituent les principales attentes des jeunes lorsqu'ils choisissent de réaliser un projet de coopération internationale. Il est toutefois difficile d'analyser si ces dernières ont été comblées ou non, puisqu'elles se sont développées très peu de temps avant la réalisation du projet, voire pendant celui-ci. Nous pouvons noter que ces mêmes attentes ont été évoquées par d'autres répondants lors de la première étape de la collecte des données. C'est dire que les attentes de nos répondants auraient probablement été influencées par celles des autres membres du groupe lors de discussions à ce sujet au cours de la réalisation du stage de coopération internationale.

Une seule répondante a mentionné s'attendre à se rendre au bout du projet de stage coopératif. Bien qu'aucun répondant n'ait fait mention du risque qu'il abandonne le projet avant la réalisation du stage au Costa Rica, cette répondante soulève un point important quant à la persévérance des membres du groupe dans un projet scolaire. En effet, les membres du groupe ayant tous fait l'expérience du décrochage scolaire dans le passé, cette réalité teinte maintenant leur vision de la scolarité. Il semble donc essentiel, pour cette répondante, de préciser que l'expérience de décrochage ne se renouvellera pas pour elle et qu'elle est bien décidée à poursuivre le projet jusqu'à la fin.

Enfin, le fait que les répondants aient appréhendé beaucoup plus de difficultés qu'ils n'en ont réellement vécues s'explique par le fait que la réalisation d'un séjour coopératif au Costa Rica, tel qu'ils l'ont vécu, était une expérience nouvelle pour laquelle ils n'avaient pas de référents. Ils se sont donc construits des attentes de ce qu'ils devaient

craindre selon ce que leur environnement était en mesure de leur fournir comme informations au sujet du séjour, c'est-à-dire les expériences racontées par des connaissances qui avaient réalisé des séjours semblables, les informations retenues lors des rencontres de préparation et, probablement aussi, des informations tirées de différents médias. Toutes ces informations leur ont permis de se créer une idée de ce qu'ils allaient vivre au cours du séjour, mais aucune information ne correspondait vraiment à la réalité à laquelle ils allaient être confrontés. Certaines informations s'en rapprochaient, alors que d'autres en étaient très éloignées. Pour cette raison, peu des difficultés appréhendées pouvaient être réellement vécues dans le contexte du séjour coopératif au Costa Rica.

6.4 Réussite du stage

Dans cette section, l'analyse du sentiment de réussite ou d'échec des jeunes face à la réalisation de leur projet de coopération internationale est effectuée. Une étude des facteurs qui entravent ou facilitent le déroulement d'un projet de coopération internationale s'ensuit.

6.4.1 Perception de la réussite du projet de coopération

Dans la présente étude, comme dans les autres s'étant intéressées au sentiment de réussite, la grande majorité des répondants se disent satisfaits de la réalisation de leur projet de coopération internationale (Bachner & Zeuschel, 1994; Carlson *et al.*, 1990; Choquette, 2008; Cook, 2005; Cushner, 1990, 1994; Dumas, 1999; Kang Suh, 2009; Maiworm & Teichler, 1996; Primavera, 1999; Rogers & Ward, 1993; SAI, 2004). Cette recherche n'apporte toutefois pas de précisions sur les raisons qui permettent aux jeunes de sentir qu'ils ont réussi leur projet. Il n'est donc pas possible de comparer nos résultats avec ceux qui ont été soulignés dans les études recensées.

Kang Suh (2009) révèle que l'une des raisons évoquée par les jeunes qui ont un sentiment d'échec face à la réalisation de leur projet coopératif à l'étranger est de s'être

sentis inefficaces dans les tâches qui devaient être réalisées au cours du stage de coopération internationale. Ce résultat rappelle ce que l'on a observé auprès des jeunes ayant participé à la présente recherche, car une répondante a eu le sentiment d'avoir échoué son stage en raison de problèmes de santé qui l'ont empêchée de travailler. Cet état de fait corrobore également le résultat de l'étude de Zavitz (2004), qui démontre que certains écotouristes sont déçus de leur voyage en raison de leur incapacité à réaliser les tâches prévues aussi bien qu'ils l'auraient souhaité. Ainsi, le sentiment de réussite est étroitement lié aux attentes de l'individu par rapport à sa performance au travail. La façon dont se construisent ces attentes et l'ajustement de ces dernières pendant la réalisation du projet de stage influencent le sentiment de réussite ou d'échec des participants par rapport à leur expérience.

6.4.2 Facteurs ayant facilité ou entravé le déroulement du projet

En ce qui concerne les facteurs ayant facilité le déroulement du stage, la présente étude démontre, comme l'a fait celle de Cushner (1994), que la connaissance préalable de la langue du pays d'accueil facilite grandement le déroulement du séjour coopératif. La connaissance insuffisante de l'espagnol est d'ailleurs une difficulté qui a été soulignée par certains de nos répondants (n=2). Cette difficulté a également été observée dans d'autres travaux de recherche (Duma, 1999; Kang Suh, 2009; Law, 1994).

La présence des autres membres du groupe de voyage peut également faciliter le déroulement du stage en prévenant l'isolement chez les jeunes. C'est ce qui ressort de notre étude et de celles de Bachner et Zeuschel (1990) ainsi que de Bennett (1998). À l'inverse, ce même facteur peut entraver le déroulement du stage coopératif lorsque des conflits surviennent au sein du groupe. C'est ce qui s'est produit avec nos propres répondants (n=2). Ce phénomène de conflit dans un groupe de voyage est expliqué par d'autres auteurs (Bennett, 1998; Dumas, 1999; Swaney, 2012), qui affirment que les différentes tensions dans le groupe sont exacerbées en raison de la fatigue due au voyage.

Bien que Kang Suh (2009) ait nommé le manque d'habiletés physiques nécessaires à la réalisation des tâches comme étant une difficulté présente lors de projets coopératifs à l'étranger, la présente recherche démontre plutôt que la présence d'habiletés physiques est un facteur ayant facilité le stage pour certains répondants ($n=3$). La préparation insuffisante de la famille d'accueil constitue aussi, selon Choquette (2008), un facteur qui entrave le déroulement du stage de coopération internationale, notamment lorsque les familles ne sont pas informées du rôle que doivent jouer les jeunes qui leur sont confiés au sein de la communauté. Dans la présente étude, les familles d'accueil ont plutôt été un facteur qui a facilité le déroulement du stage, puisqu'elles étaient en mesure de guider les jeunes dans leurs activités tout en leur offrant un lieu d'appartenance. Ces familles avaient l'habitude d'accueillir des stagiaires étrangers dans leur communauté et l'expérience qu'elles avaient acquise a eu un impact positif sur le déroulement du stage des jeunes de cette étude.

Enfin, quelques études (Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005; SAI, 2004) ont démontré que des activités de préparation adéquates facilitaient le déroulement des stages de coopération internationale. Bien que ce facteur n'ait été nommé que par deux de nos répondants, il n'en demeure pas moins que le projet auquel ils ont participé comportait tous les éléments nécessaires à une bonne préparation, ce qui a probablement eu un impact positif sur le déroulement de leur stage coopératif au Costa Rica.

La majorité des jeunes qui ont réalisé le présent projet de coopération internationale ressortent avec un sentiment de réussite. Seuls ceux n'ayant pas été en mesure de réaliser les tâches prévues au cours du stage ressentent l'échec face à celui-ci. La connaissance de la langue parlée dans le pays d'accueil et la qualité des activités préparatoires semblent avoir facilité la réussite du projet de coopération internationale. Le manque d'habiletés pour réaliser les tâches prévues semble être, pour sa part, un facteur qui a entravé la réussite du projet. Quant à la présence des autres membres du groupe, elle peut, selon la dynamique présente entre ces derniers, à la fois faciliter et entraver la réussite du projet de coopération internationale.

6.5 Choc culturel

Cette section, bien qu'intitulée «choc culturel», présente les différents chocs vécus par les jeunes tout au long de leur participation au projet. Ainsi, les chocs de transition et de retour vécus par les participants à un projet de coopération internationale seront également abordés.

Le choc culturel a été étudié par de nombreux auteurs, dont Oberg (1960) qui le décrit en six étapes qui se déroulent sur une période d'environ un an. Dans sa description, Oberg utilise la courbe en U pour expliquer que des sentiments négatifs seront vécus surtout au début du séjour, tandis que les sentiments positifs reprendront place à partir du milieu de celui-ci. Ainsi, bien que trois répondants de cette étude parlent de choc culturel, il n'est pas possible de conclure qu'ils l'aient véritablement vécu, puisque la durée de leur séjour à l'étranger n'était que de quelques jours.

Dans les cas de « chocs culturels » qui surviennent au cours d'un séjour à court terme, Swaney (2012) apporte une nuance en précisant que la théorie du choc de transition d'Adler (1975) serait plus appropriée. Ce choc de transition, qui se déroule en cinq phases, correspond mieux au vécu des jeunes répondants de notre étude. La phase de contact est celle où les jeunes sont arrivés dans la communauté d'accueil, au cœur d'un environnement nouveau, d'un climat chaud, alors qu'ils venaient de quitter la froideur de l'hiver. Ils étaient émerveillés par toutes les nouveautés. Puis, en s'installant dans les familles d'accueil, certains (n=3) ont découvert le peu de luxe et les conditions de vie costariciennes bien différentes de ce à quoi ils étaient habitués au Québec. Ils se sont alors sentis désorientés. C'était la phase de désintégration. S'en est ensuivie la phase de réintégration. Au cours de celle-ci, l'individu peut faire le choix de ne pas accepter les différences et d'attendre son retour dans son pays d'origine en entretenant des relations superficielles avec la communauté d'accueil. C'est ce qu'une répondante a fait, en expliquant par la suite qu'elle n'avait pas été en mesure de créer de relations avec sa famille d'accueil. Les deux autres répondants ont plutôt surmonté leurs difficultés en acceptant la situation. Ils ont pu entrer dans la phase suivante, celle de l'autonomie. Les

autres répondants qui disent n'avoir pas vécu de choc ont tout de même traversé la première phase de contact. Ils ne sont pas passés par les phases de désintégration ni de réintégration. Ils sont donc allés directement à la phase d'autonomie. La dernière phase du choc de transition d'Adler (1975) est celle de l'indépendance, où l'individu accepte les différences culturelles et se nourrit de celles-ci. Il arrive à choisir l'une ou l'autre culture (la sienne ou celle du pays d'accueil) sans vivre les sentiments négatifs présents dans les phases précédentes. À notre avis, la courte durée du séjour n'a toutefois pas permis aux jeunes d'atteindre cette dernière phase.

La définition du choc culturel de Bennett (1998) en quatre phases semble plus intéressante à utiliser pour étudier les séjours à court terme, tels que celui vécu par nos répondants. Ainsi, après leur arrivée, les jeunes ont combattu les sentiments négatifs associés aux différences par rapport au mode de vie et aux installations dans lesquelles ils devaient habiter pour la durée de leur séjour. Ils ont fait le choix de demeurer dans cette réalité plutôt que de rentrer prématurément à leur domicile. C'était la deuxième phase. Les jeunes se sont alors ouverts aux nouveautés et sont entrés dans la phase de filtre. Par la suite, ils se sont ajustés à leur nouvelle réalité. C'était la dernière phase. Tous les répondants ont pu traverser ces quatre phases. Seuls ceux ayant passé une période significative de temps dans les deux premières phases parlent de choc. Les autres n'ont pas accordé d'importance à celles-ci étant donnée la rapidité de leur passage à la phase de « filtre ». Ils ont également pu tout simplement ne traverser aucune de ces phases. Dans la dernière phase, celle de l'ajustement, les jeunes construisent leurs connaissances sur les nouveautés culturelles et la façon de réagir face à celles-ci. Cette construction de connaissances leur permet de s'ajuster plus rapidement lors des périodes de choc de transition subséquentes. Selon Swaney (2012) et Bennett (1998), cette capacité à s'ajuster rapidement en situation de choc de transition est une source de croissance personnelle et d'apprentissage.

Selon Dodd (2007), l'implication des jeunes dans des projets de coopération au sein de leur communauté d'origine avant la réalisation de leur séjour coopératif à l'étranger leur permettrait d'éviter le choc culturel, ou de le vivre plus facilement. À cet

égard, l'implication de nos répondants dans la jeune coopérative avant leur départ pour le Costa Rica semble les avoir aidés à traverser facilement les premières étapes du choc de transition, et même à leur éviter de vivre ce choc.

Le choc de retour a, quant à lui, été plus présent chez nos répondants (n=5). Comme les jeunes avaient anticipé le choc culturel après y avoir été préparés dans les formations pré-départ, le choc de retour a été plus inattendu pour eux. C'est d'ailleurs l'une des caractéristiques que donne Sorti (1997) à ce dernier. Malgré qu'il soit inattendu, le choc de retour a des effets semblables à ceux du choc culturel ou du choc de transition (Grenier, 1998; Martin, Bradford & Rohrlin, 1995; Vachon, 1997). Un bon encadrement au retour peut toutefois aider à le prévenir (Tomlin, Miller, Schellhase, New, Karwa & Ouma, 2014). Bien que Gaw (2000) et Gim, Atkinson et Whiteley (1990) avancent que les individus qui vivent un choc de retour soient moins enclins à consulter un professionnel et vivent plus de difficultés personnelles, trois jeunes de la présente étude ont reçu une aide professionnelle pour les aider à surmonter leur choc de retour. De leur côté, deux autres jeunes ont reçu de l'aide pour des problèmes personnels qui n'étaient ni reliés à leur participation au projet ni au choc de retour.

Martin et Harrell (2004) avancent l'idée que les jeunes issus de minorités ethniques sont moins enclins à vivre un choc culturel. Il est vrai qu'un membre du groupe de répondants de cette étude était issu d'un groupe ethnique minoritaire et qu'il n'a pas vécu de choc culturel, de transition ou de retour. Or, il n'est pas possible d'établir un lien entre son origine ethnique et l'absence de choc culturel, étant donné que le passé de ce jeune est très différent de celui des autres participants. Si l'on regarde cette donnée sous un angle socioconstructiviste, il est cependant clair que les expériences vécues par ce jeune dans le passé ont eu une influence sur sa capacité à éviter le choc culturel lors de son retour du Costa Rica. En effet, en immigrant au Canada, il avait déjà développé des compétences pour traverser les différentes étapes du choc culturel. Il n'a donc eu qu'à réutiliser celles qu'il possédait déjà.

Pour sa part, Adler (1991) a démontré que les individus qui se sont très bien intégrés à la communauté d'accueil vivent un choc de retour plus grand. Ce fut le cas d'une répondante de cette étude qui a passé, pour cause de maladie, toute la durée de son séjour en compagnie des membres de sa famille d'accueil. En raison du temps passé avec eux, elle s'est plus facilement et mieux intégrée à la famille et a vécu un grand choc de retour. De plus, cette répondante estime avoir développé de forts liens avec cette famille d'accueil, qu'elle a d'ailleurs considérée comme sa deuxième famille. Cette situation a probablement contribué à amplifier son choc de retour.

En résumé, la courte durée du séjour coopératif au Costa Rica et la bonne préparation des jeunes à l'éventuelle présence du choc culturel semblent leur avoir permis d'éviter celui-ci ou, à tout le moins, de ne pas en avoir perçu la présence. Le choc de transition, qui se rapproche du choc culturel, a toutefois été vécu par quelques participants. Mais c'est plutôt le choc de retour qui s'est fait sentir à la fin du projet de stage coopératif. Ce phénomène inattendu est souvent présent chez les jeunes qui réalisent un projet de coopération internationale.

6.6 Retombées du projet

Chaque étape d'un projet de coopération internationale a des retombées sur la vie des jeunes participants, tant sur les plans personnel, scolaire que professionnel. Dans cette section, les retombées de la période de préparation au stage coopératif au Costa Rica vécu par nos répondants, notamment lors de leur participation à la jeune coopérative, sont comparées à celles des expériences de coopération locale étudiées par différents auteurs. Par la suite, les retombées de la réalisation du stage coopératif au Costa Rica sont mises en perspective avec celles des études portant sur les projets de coopération internationale et les voyages écotouristiques.

6.6.1 Retombées sur la vie personnelle

L'implication bénévole dans la jeune coopérative, bien qu'obligatoire pour les élèves inscrits au projet de stage coopératif au Costa Rica, est comparable aux projets de coopération locale puisqu'elle en est un. Leur participation à la jeune coopérative a permis aux répondants de la présente recherche de développer leur réseau social en créant des liens avec les autres membres de la jeune coopérative. De leur côté, Eyler et Giles (1999) ainsi que McBride *et al.* (2006) ont démontré que la participation des jeunes à un projet de bénévolat favorisait leur inclusion sociale. Le travail de coopération locale a donc certainement eu un impact positif sur le réseau social des jeunes participants.

La coopération locale a également des retombées positives sur le développement des qualités personnelles. Cette étude, comme d'autres, a démontré une amélioration de la tolérance, du leadership et du sens des responsabilités chez les participants (Astin & Sax, 1998; Dodd, 2007; Evans *et al.*, 2002; Eyler & Giles, 1999; Moore & Sandholtz, 1999; Morgan & Streb, 2001; McBride *et al.*, 2003; Perry & Thomson, 2003; Rhoads, 1998; Tapanian, 2000).

Les habiletés pour le travail d'équipe et la communication sont aussi généralement développées par les jeunes qui s'impliquent dans des projets de coopération locale. Parmi celles-ci, la résolution de conflit a été constatée par Astin et Sax (1998) ainsi que dans le cadre de notre propre étude. D'autres études ont souligné le développement d'habiletés de communication (Estonian Youth Institute, 2003; Evans *et al.*, 2002; McBride *et al.*, 2003; Schumer & Cady, 1997; Astin & Sax, 1998). À ce sujet, notre étude a permis de remarquer le développement de la capacité à parler en public et à entrer en contact avec autrui.

La réalisation du stage de coopération internationale au Costa Rica a permis aux jeunes de développer leur connaissance de soi. Au cours de leur séjour à l'étranger, ces jeunes ont pris conscience de leurs forces et de leurs faiblesses, de leurs valeurs et de leur identité. Ce résultat correspond à ce qu'ont présenté plusieurs autres auteurs (Bachner &

Zeuschel, 1994; Beaulieu, 2003; Choquette, 2008; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; Cook, 2005; Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005; Hudson & Inkson, 2006; Kang Suh, 2009; Kauffman *et al.*, 1992; Ruble, 2004; Starr, 1994). L'implication dans les étapes du projet de stage coopératif a mis les jeunes en action et leur a fait vivre une expérience différente de ce qu'ils avaient vécu auparavant. Cette implication s'est déroulée en partenariat constant avec d'autres membres du groupe, et les a amenés à pouvoir se comparer à autrui dans les différentes tâches. C'est ce qui leur a permis de prendre conscience de leurs propres forces et difficultés (n=7), ce qui a été l'amorce, pour certains (n=4), d'une démarche personnelle visant à s'améliorer.

À travers la réalisation du projet de coopération internationale, cinq de nos répondants ont déclaré avoir amélioré leurs qualités personnelles. Bien que d'autres recherches arrivent à ce même résultat, la nature des changements positifs apportés aux qualités personnelles des jeunes diffère selon les études. Ainsi, l'amélioration de la capacité d'adaptation est le seul changement survenu chez certains de nos répondants (n=3) et ceux d'autres études (Bachner & Zeuschel, 1990; Charleston, 2008; Friesen, 2011; Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005; Hudson & Inkson, 2006; SAI, 2004; Tiessen, 2008). Des améliorations des qualités personnelles répertoriées dans différentes études, telles que le développement de l'autonomie, de l'indépendance et de la maturité, n'ont pas pu être observées dans la présente recherche, puisqu'entre la fin de leur stage et le moment de la dernière collecte de données, les jeunes n'avaient pas assez de recul pour être en mesure d'informer l'étudiante-chercheuse d'éventuels changements à ces niveaux (Alternative-V, 2003; Beames, 2004; Bachner & Zeuschel, 1990; Black & Mendenhall, 1991; Cieżka & Ratajczak, 2004; Cook, 2005; Dumas, 1999; ECOTEC, 2000; Gray, Murdock, & Stebbins, 2002; Jones, 2011; Kauffman *et al.*, 1992; Kėžaitė & Špokevičiūtė, 2006; Leiba-O Sullivan, 1999; Powell & Bratović, 2007; Sandell, 2005; Stitsworth, 2001; Stringham, 1993; Structure of Operational Support, 1999; Taylor & Napier, 1996; Thomas, 2001).

D'autres changements survenus chez nos répondants, tels que l'accroissement de la patience, du respect, du contrôle de soi ou du calme, n'ont pas été soulignés dans les

études précédentes. C'est probablement en raison de la méthode de collecte de données que nous avons privilégiée, soit l'entrevue semi-structurée auprès des jeunes, que l'on a pu obtenir de telles réponses. En effet, ces changements sont plus difficilement observables et mesurables, si ce n'est par la perception de la personne elle-même. Quelques auteurs ont aussi observé une amélioration du calme chez les jeunes qui ont participé à un voyage écotouristique (Broad, 2003; Capell & Baig, 1997; Kuchment & Koh, 2002; Thoits & Hewitt, 2001).

Ce qui a été observé dans les autres études est l'amélioration du leadership, de l'estime de soi et de la confiance en soi (Alternative-V, 2003; Bachner & Zeutschel, 1990; Bennis, 2012 dans Day et Antonakis, 2012; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; Cieżka & Ratajczak, 2004; Cook, 2005; Dumas, 1999; ECOTEC, 2000; Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005; Hudson & Inkson, 2006; Kėžaitė & Špokevičiūtė, 2006; Law, 1994; Lough *et al.*, 2009; Pancer, Rose-Krasnor, & Loiselle, 2002; Roker & Eden, 2005; Rothwell & Charleston, 2013; Sherraden, Lough & McBride, 2008; Structure of Operational Support, 1999; Thomas, 2001). Le fait que notre étude n'ait pas systématiquement vérifié le niveau de confiance en soi et d'estime personnelle des jeunes avant et après le projet de stage coopératif nous a probablement empêchés d'obtenir ces résultats. Cela ne signifie pas que les jeunes n'ont connu aucun changement sur les plans du leadership, de la confiance et de l'estime de soi, mais bien que cette étude n'est pas en mesure de démontrer s'il y a eu ou non des changements sur ces plans.

Un autre changement vécu par les jeunes qui participent à un projet coopératif à l'étranger, ou même à un voyage écotouristique, survient sur le plan des valeurs de ceux-ci. À ce sujet, notre étude a montré que plusieurs des élèves rencontrés (n=5) estiment avoir développé une plus grande ouverture d'esprit, une plus grande ouverture sur le monde ainsi qu'un respect accru des différences. Ces mêmes changements dans les valeurs des jeunes ont été observés par d'autres auteurs qui se sont intéressés aux retombées personnelles de la participation à un projet de coopération internationale (Andrews & Higson, 2008; Bachner & Zeutschel, 1990; Bates, 1997; Chevannes & Hansel, 1990; Cook, 2005; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; Ehrichs, 2000; Foroughi,

1991; Friesen, 2004; Friesen, 2011; Gurstein, Lovato & Ross, 2003; Hart, 1992; Jones, 2005; Kang Suh, 2009; Kauffman *et al.*, 1992; McBride, Lough & Sherraden, 2010; Powell & Bratović, 2007; Russel, 2005; Tess & Bradbury, 2009; Tiessen, 2008).

L'acquisition d'un capital culturel, soit l'intérêt porté par une personne aux autres cultures, au domaine international ainsi qu'aux différents enjeux qui y sont liés, constitue la dernière retombée personnelle de la participation à un projet de coopération internationale qui a été observée chez nos participants. Nos conclusions à cet effet rejoignent ainsi celles de nombreuses études similaires (Andrews & Higson, 2008; Archambault, 2005; Bachner & Zeuschel, 1990, 1994; Carlson *et al.*, 1990; Chevannes & Hansel, 1990; Cook, 2005; Cushner, 1994; Dumas, 1999; Ehrichs, 2000; Foroughi, 1991; Jones, 2005; Kauffman *et al.*, 1992; Law, 1994; McBride, Lough & Sherraden, 2012; Russel, 2005; Tess & Bradbury, 2009; Tiessen, 2008; Zavitz, 2004).

6.6.2 Retombées sur la vie scolaire

Que ce soit dans le cadre de la présente étude ou dans certaines recherches recensées (Commission of the European Communities, 2004; Moore & Sandholtz, 1999; Sax & Astin, 1997), il est démontré que la participation à un projet de coopération locale a un impact positif sur la vie scolaire des jeunes en augmentant leur intérêt pour leurs études et en les amenant à maintenir ou accroître leur motivation à poursuivre leur scolarité. L'implication dans un projet de coopération locale permettrait donc aux jeunes d'atteindre leur objectif de diplomation et favoriserait la persévérance scolaire. Astin et Sax (1997) soutiennent même que la coopération locale des jeunes a un impact positif sur les résultats scolaires de ces derniers. La présente étude n'a toutefois pas été en mesure de vérifier cette hypothèse.

Toutefois, deux répondants ont été étonnés de la réussite de la jeune coopérative. En raison des difficultés scolaires antérieures vécues par les élèves membres de la jeune coopérative, l'échec de ce projet était facilement envisageable pour les élèves. La réussite du projet apporte aux jeunes une expérience de réussite scolaire qui teintera positivement

leur vision future de la scolarité, ce qui pourrait devenir un facteur de persévérance scolaire pour certains, et les encourager à poursuivre leur scolarité jusqu'à l'obtention du diplôme désiré.

La principale retombée de la participation à un projet de stage de coopération internationale sur la vie scolaire, qui a été démontrée dans diverses études, est l'apprentissage d'une seconde langue et la consolidation de cet apprentissage (Alternative-V, 2003; Black & Mendenhall, 1991; Ciężka & Ratajczak, 2004; Cook, 2005; ECOTEC, 2000, 2001; Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005; Gray, Murdock & Stebbins, 2002; Hudson & Inkson, 2006; Kėžaitė & Špokevičiūtė, 2006; Leiba-O Sullivan, 1999; Opper, Teichler & Carlson, 1990; Sandell, 2005; SAI, 2004; Structure of Operational Support, 1999; Taylor & Napier, 1996; Zavitz, 2004). Au cours de leur stage au Costa Rica, nos répondants (n=6) ont forgé leurs connaissances de l'espagnol, dont ils avaient appris certains rudiments à l'école. Placés en contexte d'immersion avec les Costariciens, ils en sont venus à communiquer plus aisément dans cette langue.

D'autres jeunes (n=3) ont accordé plus d'importance à l'acquisition d'un diplôme à la suite de leur stage coopératif à l'étranger. Dumas (1999), Cook (2005) et Kang Suh (2009) ont aussi établi un lien entre la réalisation d'un projet de coopération internationale et la poursuite des études. Il en est de même pour Sin (2009), qui souligne que les jeunes qui participent à un voyage écotouristique ont, par la suite, une attitude plus positive envers l'école et les études. La réalisation d'un stage coopératif à l'étranger serait donc favorable à l'obtention d'un diplôme. Quelques auteurs vont même jusqu'à affirmer que la réalisation d'un projet de coopération internationale amène les jeunes à poursuivre des études supérieures (Bachner & Zeuschel, 1990; Cook, 2005; Étude Économique Conseil, 2006). Il n'est toutefois pas possible de faire un tel lien dans le cadre de cette étude, puisqu'aucun jeune n'avait encore atteint le niveau universitaire lors de la dernière collecte de données. Seule une étude longitudinale aurait permis de vérifier cette hypothèse.

6.6.3 Retombées sur la vie professionnelle

L'implication dans un projet de coopération locale a aussi de retombées sur la vie professionnelle des jeunes concernés. En effet, ils y font des apprentissages techniques variés. Dans le cas de cette étude, ce sont les notions relatives aux conseils d'administration qui ont été privilégiées par les jeunes, tandis que l'on parle d'apprentissages tels que l'informatique et le langage dans d'autres études (McBride *et al.*, 2003; Mutz & Schwimmbeck, 2005).

Handy *et al.* (2010) ont mis de l'avant l'impact positif qu'avait l'implication dans un projet de coopération locale sur le curriculum vitae. La moitié des répondants de notre étude (n=4) ont également vu cette retombée dans leur vie professionnelle, ce qui corrobore les résultats de Handy *et al.* (2010). La qualité du curriculum vitae est un message véhiculé dans la société québécoise, mais aussi dans les rencontres de préparation, qui a un impact sur la vision des jeunes quant à leur propre curriculum vitae. C'est ce qui explique l'importance qu'ils accordent au fait de pouvoir y inscrire une expérience positive. Il s'agit pour eux d'un gage de réussite dans leur future recherche d'emploi.

Enfin, l'amélioration des aptitudes pour le travail d'équipe, qui ressort encore une fois des entrevues réalisées auprès de nos répondants et des recherches de McBride *et al.* (2003), Perry et Thomson (2003) et Sax et Astin (1997), servira aux jeunes tout au long de leur future carrière.

Au cours d'un stage coopératif à l'étranger, les jeunes sont appelés à effectuer différentes tâches manuelles ou techniques. Ils en retirent donc des apprentissages. Ce résultat a été observé dans les études d'ECOTEC (2000, 2001), d'Alternative-V (2003) et de Structure of Operational Support (1999), tout comme auprès de certains de nos répondants. Ces tâches pourront éventuellement leur servir dans un emploi ultérieur ou, à tout le moins, enrichir le contenu de leur curriculum vitae afin de faciliter leur recherche d'emploi. Zavitz (2004) émet cependant une réserve à ce sujet, puisqu'elle a observé que

certain apprentissages ont été oubliés par les jeunes qui ne les avaient pas réutilisés au retour. Évidemment, d'un point de vue socioconstructiviste, une connaissance construite dans un environnement physique donné (pays d'accueil) ne sera pas nécessairement utilisée dans un autre contexte où elle n'est pas nécessaire. En interrogeant des répondants à leur retour de stage sur des connaissances techniques qu'ils ont apprises et utilisées dans un pays étranger, Zavitz (2004) a observé que s'ils se retrouvaient dans un contexte où ces mêmes apprentissages n'étaient ni utiles ni sollicités, il était possible que ceux-ci ne soient pas mises à jour par les répondants de l'étude. En d'autres mots, bien qu'ils aient réalisé des apprentissages techniques lors de leur séjour à l'étranger, ces derniers ont été mis de côté dans la mémoire des répondants parce qu'ils n'ont pas eu à les réutiliser une fois dans leur pays d'origine. Ainsi, ces connaissances, quoique inutiles dans le pays des participants, seraient encore présentes chez ces derniers s'ils se retrouvaient dans le contexte physique du pays d'accueil, puisqu'ils auraient alors l'occasion de les réutiliser.

Dans un autre ordre d'idées, certains auteurs ont remarqué que les apprentissages réalisés au cours d'un projet de coopération internationale étaient reconnus, voire recherchés par certains employeurs (Alternative-V, 2003; Archambault, 2005; Beames, 2004; Beaulieu, 2003; Brook *et al.*, 2007; Cook, 2005; Dumas, 1999; Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005; Jones, 2011; Powell & Bratović, 2007; SAI, 2004; SAI, 2004; Stringham, 1993; Thomas, 2001; Tiessen, 2008). En prenant soin d'inscrire cette expérience à leur curriculum vitae, les jeunes augmentent probablement leurs chances de trouver un emploi le moment venu.

En apprenant à mieux se connaître, les jeunes arrivent à fixer leur choix de carrière (Jones, 1989). De plus, en vivant une expérience positive à l'étranger, certains sont tentés de faire une carrière dans le domaine international. Il a été démontré, dans les pages précédentes, que la connaissance de soi, le goût du voyage et l'ouverture sur le monde constituent des retombées personnelles de la participation des jeunes à un projet de coopération internationale. Ces éléments n'étaient pas présents chez eux avant la réalisation du séjour coopératif à l'étranger. La réalisation d'un tel projet est une

expérience positive qui s'ajoute à leur bagage et à partir de laquelle ils peuvent maintenant relire leurs plans d'avenir. Étant donné les sentiments positifs reliés à l'expérience, les jeunes ont le désir de la renouveler en faisant de nouveaux projets de voyages semblables pour leur avenir. C'est ce qui explique que la réalisation du projet de stage coopératif ait eu un impact sur les plans d'avenir des participants. Dans cet ordre d'idée, il n'est donc pas surprenant qu'à leur retour, les jeunes changent leur plan de carrière. C'est ce qui s'est effectivement produit pour trois de nos répondants, ce qui corrobore les résultats obtenus dans d'autres recherches qui portent sur les séjours coopératifs (CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; Gauthier & Olivier-D'Avignon, 2005; Reark Research, 1998; SAI, 2004). Les constats de Brown (2005) à propos des retombées d'un voyage écotouristique chez les jeunes vont dans le même sens.

De nombreuses autres retombées sont observables chez les jeunes qui participent à un projet de coopération locale. Ainsi, le développement du réseau social de ces derniers, à travers leurs activités bénévoles, favorise leur inclusion sociale. L'amélioration de leur tolérance, de leur leadership et de leur sens des responsabilités constitue également une retombée importante, tout comme le développement d'habiletés pour le travail d'équipe et la communication. En outre, des apprentissages techniques sont réalisés à travers les activités de coopération locale. Celles-ci peuvent d'ailleurs être ajoutées au curriculum vitae des jeunes afin de rendre leur candidature plus attrayante aux yeux des futurs employeurs. Enfin, l'implication dans un projet de coopération favorise la motivation à l'école ainsi que la réussite et la persévérance scolaire des jeunes.

La participation au projet de coopération internationale qui a fait l'objet de notre étude semble avoir apporté son lot de retombées. Sur le plan personnel, la connaissance de soi, l'amélioration de qualités personnelles, le développement du capital culturel et le développement de valeurs, telles que l'ouverture sur le monde, l'ouverture sur les autres et le respect, sont les principales retombées qui ont été identifiées par nos répondants. Sur le plan scolaire, les jeunes estiment que grâce à leur participation au stage coopératif à l'étranger, ils sont arrivés à améliorer leurs connaissances et leur utilisation d'une langue seconde. Ils considèrent aussi accorder plus d'importance à l'acquisition de leur diplôme.

Enfin, les retombées sur le plan professionnel qui ont été identifiées par nos répondants sont principalement l'apprentissage de tâches techniques et manuelles, la bonification du curriculum vitae ainsi que les changements dans le plan de carrière du jeune. Si l'on se réfère aux fondements du socioconstructivisme, on pouvait s'attendre à ce que les jeunes perçoivent des retombées à la suite de leur participation au projet de stage coopératif au Costa Rica. En effet, ce projet, qui les plaçait dans différents contextes de vie, leur permettait de connaître une panoplie d'expériences. Chacune de celles-ci était une occasion de développer des connaissances et des compétences, tant par les tâches accomplies que par les relations interpersonnelles développées dans celles-ci. Ainsi, le jeune ne pouvait que se développer, à sa façon et selon ses expériences passées, à travers chacune des étapes du projet de stage au Costa Rica. Peu importe quels sont les jeunes qui participent à un projet coopératif à l'étranger, des retombées sont perçues chez ceux-ci et ces retombées sont différentes d'un jeune à l'autre en raison des expériences personnelles passées de ces derniers. La section suivante fait la lumière sur les principales forces de cette étude ainsi que sur ses limites.

6.7 Limites et forces de la recherche

La taille de l'échantillon de cette étude ne permet pas de généraliser les résultats obtenus et constitue ainsi une limite de celle-ci. Un échantillon plus grand aurait permis de mieux asseoir les conclusions obtenues pour les associer à d'autres projets de coopération internationale similaires.

L'absence d'un groupe de contrôle limite aussi la généralisation des résultats de la recherche. En effet, comme la participation à la jeune coopérative s'est déroulée en même temps que d'autres activités de préparation au départ, les retombées de la participation des élèves à la jeune coopérative sont difficiles à isoler des autres retombées. Un groupe de contrôle formé d'élèves qui ont participé à la jeune coopérative sans être inscrits au projet de stage coopératif au Costa Rica aurait permis d'établir cette distinction.

L'absence d'échelle standardisée, concernant par exemple, le choc culturel, l'estime de soi, la confiance en soi ou les valeurs, dans la collecte de données limite également l'analyse des résultats, puisque de nombreuses études semblables les ont utilisées. Il n'a donc pas été possible de comparer les résultats de ces études avec ceux qui ont pu être observés chez nos participants. L'utilisation d'échelles standardisées permettant, entre autres, d'évaluer le niveau de motivation pré et post-stage ainsi que les impacts sur la volonté de poursuivre ses études aurait permis de comparer de façon plus précise les résultats de notre étude avec ceux des recherches ayant utilisé les mêmes échelles.

Le biais de non-participation de certains des élèves à toutes les étapes de la collecte des données est aussi une limite de la présente recherche. Les résultats qui ont été présentés dans ce mémoire proviennent uniquement de l'analyse des réponses obtenues au cours des trois entrevues avec les répondants. Ainsi, le point de vue des répondants qui ont participé aux deux premières entrevues, mais qui ont refusé de participer à la dernière, n'a pas été pris en compte. Ces répondants avaient alors quitté le CFGA pour occuper un emploi. Il n'a pas été possible de vérifier s'ils avaient complété leurs études secondaires, ou encore s'ils poursuivaient des études professionnelles ou techniques. Les résultats concernant la persévérance et la réussite scolaires ont donc pu être influencés par l'absence des réponses de ces participants.

La durée de la recherche est à la fois une force et une autre limite. Bien que la collecte de données ait été réalisée en trois temps, une quatrième collecte, réalisée quelques années après le retour du stage, aurait permis de vérifier si les retombées observées chez les répondants perdurent dans le temps ou si elles s'estompent. Elle aurait aussi permis de constater à quel niveau étaient rendus les jeunes dans leur scolarité, d'en savoir plus sur leur situation professionnelle et d'identifier les liens avec le projet de coopération internationale réalisé.

Malgré la présence de ces limites, il n'en demeure pas moins que notre étude présente des forces. La première est celle d'avoir utilisé deux entrevues pré-départ, ce qui

a permis de faire correctement la distinction entre les retombées des différentes activités de préparation et les répercussions du stage coopératif à l'étranger. L'utilisation d'entrevues pré-séjour et post-séjour a aussi permis d'obtenir un portrait mieux détaillé des changements survenus chez les jeunes après la réalisation du projet de coopération internationale. De plus, le portrait des jeunes obtenu par l'étudiante-chercheuse avant leur départ est plus près de la réalité que s'il avait été décrit par les jeunes après leur séjour, comme c'est le cas dans les études n'ayant recueilli les données qu'après la réalisation du projet de stage coopératif à l'étranger.

Une autre force de cette recherche est qu'elle s'est intéressée aux difficultés vécues par les jeunes participants plutôt que de s'arrêter aux seuls aspects positifs. Selon Perry et Imperial (2001, p. 475), « [il est] important d'aller au-delà des histoires à succès et d'examiner les points négatifs des expériences » (traduction libre). En s'intéressant aux aspects tant positifs que négatifs du vécu des jeunes au cours de leur participation au projet de coopération internationale au Costa Rica, il a été possible de dresser un portrait plus complet et plus juste de leur situation, et par le fait même d'obtenir une documentation plus complète à ce sujet.

6.8 Recherches futures et retombées pour la pratique en travail social en milieu scolaire

Dans l'avenir, il serait fort intéressant de se pencher sur les retombées à plus long terme de la participation des jeunes à un projet de coopération internationale. En réalisant une quatrième entrevue auprès de nos répondants, il serait possible de vérifier la pérennité des retombées documentées dans ce mémoire. Les retombées à long terme pourraient également être vérifiées auprès d'un autre groupe de répondants, en réalisant la collecte des données en quatre étapes, dont la dernière se tiendrait quelques années après la troisième étape de collecte de données.

Il serait également intéressant de se pencher sur les raisons ayant permis aux jeunes d'avoir un sentiment de réussite face à la réalisation du projet coopératif international. Pour ce faire, le guide d'entrevue devrait être élaboré en ce sens. Il aurait aussi été intéressant de tenir compte des représentations sociales de la réussite et de l'échec scolaire, tant au plan individuel que collectif, pour mieux comprendre les différents aspects présentés dans ce mémoire.

Enfin, de futures recherches pourraient s'intéresser aux retombées de la participation à un projet semblable de coopération internationale sur des jeunes n'ayant pas vécu de décrochage scolaire. Il serait alors possible de comparer les résultats des deux groupes de jeunes et de constater l'impact du passé de décrochage scolaire sur les retombées de leur participation à un projet de coopération internationale.

Dans le domaine du travail social, cette recherche apporte des connaissances nouvelles à propos de l'impact des projets coopératifs à l'étranger sur les jeunes qui y participent. De plus, elle ajoute à ces connaissances d'autres données sur les retombées de la préparation à un tel projet, ainsi que sur les retombées de la participation des jeunes à un projet de coopération locale. Parmi ces retombées, l'amélioration de la patience, du respect, du contrôle de soi et du calme observée chez les participants est novatrice, puisqu'à notre connaissance, elle a été observée pour la première fois dans le cadre de cette recherche.

La démonstration de l'importance du travailleur social à toutes les étapes de réalisation d'un projet de coopération internationale est également un apport de cette recherche. En effet, l'accompagnement des jeunes tout au long du projet de stage coopératif à l'étranger doit être fait par une personne qualifiée. De par ses qualifications, le travailleur social est en mesure de préparer les jeunes au choc culturel même s'ils ne croient pas qu'ils y seront confrontés. La place du travailleur social dans l'accompagnement des jeunes au cours du séjour et au retour est aussi primordiale afin de permettre aux jeunes de faire le point rapidement dans le but d'éviter des périodes de crises associées au choc culturel ou de transition du séjour ou au choc de retour. De plus,

un accompagnement de qualité permet aux jeunes de bénéficier de plus nombreuses retombées positives à la suite de leur séjour.

Pour le monde scolaire, cette recherche permet de démontrer l'importance des projets de coopération en dehors de la classe sur le développement des jeunes. Les retombées que chacune des étapes du projet de stage coopératif au Costa Rica ont eu sur nos répondants tendent à démontrer son efficacité sur la vie future des jeunes et ce, tant en ce qui concerne la poursuite de leurs études que les habiletés qu'ils y développent et qu'ils pourront réutiliser sur le marché du travail.

CONCLUSION

La recherche présentée dans ce mémoire avait pour objectif de documenter les différentes étapes de réalisation d'un projet de séjour coopératif à l'étranger en se basant sur la perception des élèves qui y ont participé. De façon plus spécifique, elle cherchait à documenter la motivation des jeunes à participer à un projet de coopération internationale, la façon dont ils vivent les différentes étapes de ce projet, les attentes comblées et non-comblées et leur sentiment de réussite en lien avec ce projet de coopération. Elle voulait également documenter le choc culturel appréhendé et vécu par les jeunes participants au projet de stage coopératif à l'étranger ainsi que les différentes retombées sur les plans personnel, scolaire et professionnel qui ont été perçues par les participants.

Il se dégage des résultats de cette recherche que les principaux motifs évoqués par les jeunes pour justifier leur participation à un projet de stage coopératif international sont de vivre une expérience nouvelle, différente de leur quotidien et qui leur permet de connaître une nouvelle culture, ainsi que d'apporter leur aide à la communauté d'accueil et à ses habitants.

Il ressort également de cette recherche que les liens interpersonnels créés au cours du projet de coopération internationale, que ce soit avec les villageois, la famille d'accueil au Costa Rica, les autres membres du groupe ou les accompagnateurs, revêtent une grande importance pour les participants. Le séjour au Costa Rica dans son ensemble est, par ailleurs, perçu par les jeunes comme un élément très significatif dans leur vie.

Les attentes des jeunes face à leur séjour au Costa Rica étaient variées et se rapprochaient beaucoup de leurs motifs d'inscription au projet. Le fait qu'elles aient été comblées ou non n'est cependant pas tributaire de leur sentiment de réussite à la suite du stage de coopération internationale. Il ressort de cette recherche que les jeunes ont majoritairement (n=7) un sentiment de réussite face à leur stage et ce, malgré les difficultés rencontrées au cours de celui-ci. En ce qui concerne le choc culturel, il a été évité par la plupart des jeunes (n=5), mais ces derniers ont été confrontés au choc de retour, auquel ils ne s'attendaient pas.

Enfin, les principales retombées perçues par les jeunes à la suite de la réalisation des différentes étapes du projet de coopération internationale concernent l'amélioration et le développement de qualités personnelles, la connaissance de soi, le travail d'équipe, l'augmentation du nombre de connaissances ou d'amis, ainsi que l'apprentissage de certaines habiletés ou techniques pouvant être utiles dans leurs relations avec les autres, telles que s'exprimer en public, entrer en contact avec les autres ou résoudre des conflits. Sur le plan scolaire, le maintien ou l'augmentation de la motivation à poursuivre ses études est une autre retombée qui émerge des résultats de cette recherche, tout comme la consolidation des connaissances de l'espagnol. Sur le plan de la vie professionnelle, la participation des jeunes au projet de coopération internationale leur a permis d'apprendre le fonctionnement et le mode de gestion d'une jeune coopérative, tout en ajoutant une expérience pertinente à leur curriculum vitae. L'apprentissage et la pratique du travail d'équipe constituent d'autres retombées importantes qui ressortent des résultats de cette recherche et qui seront utiles aux jeunes dans leur vie professionnelle.

Les retombées qui émergent des résultats de cette recherche tendent à démontrer que le projet de stage coopératif au Costa Rica offert par le Centre de formation générale des adultes (CFGA) participant à cette étude répond aux exigences du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS). En effet, il offre aux élèves des situations d'apprentissage variées visant le développement de compétences, en plus de les instruire, de les socialiser et de les qualifier.

Dans le contexte actuel des coupures dans le domaine de l'éducation, le MELS devrait s'assurer de maintenir, dans les écoles québécoises, des programmes de qualité, tels que celui étudié dans ce mémoire. Bien que plus coûteux, ces types de programmes proposent aux jeunes une éducation différente de ce que le système éducatif québécois a l'habitude d'offrir à l'intérieur de ses classes. Les jeunes décrocheurs n'ayant manifestement pas réussi à persévérer dans les classes traditionnelles ont donc grand besoin que des projets tels que celui de stage coopératif au Costa Rica soient maintenus dans les écoles au sein desquelles ils ont choisi de raccrocher.

RÉFÉRENCES

- Adeney, C. (1996). McMissions [Missions Mcdo]. *Christianity Today*, 40 (13), 14-15.
- Adler, P. S. (1975). The transitional experience : an alternative view of culture shock [L'expérience de transition : une façon alternative de voir le choc culturel]. *Journal of Humanistic psychology*, 15(4), 13-23.
- Allen, M. (2001). International Short-Term Missions: a Divergence From the Great Commission? [Missions internationales à court-terme : la divergence de la grande implication]. *Youthworker Journal*, 17, 40-45.
- Allison, L. D., Okun, M. A. & Dutridge, K. S. (2002). Assessing volunteer motives a comparison of an open-ended probe and Likert rating scales [L'évaluation des motivations des volontaires : comparaison avec des questions ouvertes et fermées et une échelle de Likert]. *Journal of community & applied social psychology*, 12, 243-255.
- Alternative-V. (2003). *Experiences of international voluntary service between Eastern, South-Eastern and Western Europe* [Les expériences de coopération internationale entre les gens de l'est, du sud-est et de l'Europe de l'ouest]. Europe : ICYE - Eastlinks Large Scale Project.
- Andolina, M., Keeter, S., Zukin, C., & Jenkins, K. (2002). *CIRCLE National Youth Survey of Civic Engagement 2002* [Sondage national CIRCLE sur l'engagement civique des jeunes]. College Park, MD: The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement.
- Andréani, J.-C., & Badot, O. (2010). Comprendre les marchés : Connaissance qualitative et quantitative. Dans C. Michon, *Le marketeur : Fondements et nouveautés du marketing 3^e édition*, (pp. 31-55). Paris : Pearson Education France.
- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study [L'employabilité et les habiletés de base des jeunes diplômés versus les connaissances du monde des affaires : Une étude européenne]. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411-422.
- Anheier, H. K., & Salamon, L. M. (1999). Volunteering in cross-national perspective: initial comparisons [Coopérer dans un contexte de perspective transnationale : Comparaisons initiales]. *Law and Contemporary Problems*, 62(4), 43-65.
- Anthony, M.J. (1994). *The Short-term Missions Boom: a Guide to International and Domestic Involvement* [Le boom des missions à court-terme : un guide pour l'implication internationale et locale]. Grand Rapids, MI: Baker Books.

- Archambault, C. (2005). *Awareness to action : WUSC, young Canadians engaging in international development and the fostering of global citizenship* [Sensibilisation à l'action: EUMC, les jeunes Canadiens engagés dans le développement international et la promotion de la citoyenneté mondiale]. Mémoire de maîtrise, Trent University.
- Astin, A. W., & Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation [Comment les étudiants sont affectés par la participation à un projet de coopération]. *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-262.
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda E. K., & Yee, J. A. (2000). *How service learning affects students (executive summary)* [Comment les stages affectent les étudiants? (résumé)]. Los Angeles : Université de Californie, Higher education research institute.
- Bachner, D. J., & Zeutschel, U. (1990). *Students of four decades : Influences of an international educational exchange experience on the lives of German and U.S. high school students* [Les élèves de quatre décennies: Influences d'une expérience d'échange international éducatif sur la vie d'élèves du secondaire Allemands et Américains]. Washington, DC : The German Marshall fund of the United States.
- Bachner, D. J., & Zeutschel, U. (1994). *Utilizing the effects of youth exchange: A study of the subsequent lives of German and American high school exchange participants* [Utiliser les effets des échanges de jeunes: Une étude de la vie ultérieure des participants aux échanges étudiants allemands et américains]. New York: Council on International Educational Exchange.
- Barnes, S. (2000). Ten emerging trends in short-term missions [Dix tendances émergentes dans les missions à court terme]. *Mission Frontiers*, (January), 13-15.
- Bates, J. T. (1997). *The effects of study abroad on undergraduates in an honors international program* [Les effets des études à l'étranger sur les étudiants de premier cycle dans un programme international]. Thèse de doctorat inédite, University of South Carolina.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout : a test of five theories [Les facteurs de prédiction du décrochage scolaire au début du secondaire : un test de cinq théories]. *Journal of Educational Psychology*, 92(3) : 568-582.
- Beauchesne, C. (1992). *De l'école secondaire à l'éducation des adultes. Enquête auprès des jeunes de moins de 20 ans inscrits en formation générale à l'éducation des adultes*. Québec : Ministère de l'Éducation.

- Beaulieu, N. (2003). *Expériences concrètes de changement suite à un séjour prolongé à l'étranger*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke.
- Beames, S. (2004). *Overseas youth expeditions : outcomes, elements, processes* [Expéditions outre-mer des jeunes: les résultats, les éléments, les processus]. Thèse de doctorat inédite. Southampton, U. K., Université de Southampton.
- Bennett, J. M. (1998). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings* [Concepts de base de la communication interculturelle: Sélection de littérature]. Yarmouth, Maine : Intercultural Press, Inc.
- Bennis, W.G. (2012), The crucibles of authentic leadership [Les points cruciaux du leadership authentique]. Dans D. V. Day et J. Antonakis (Ed.), *The Nature of Leadership, 2nd edition*, (pp. 543-556). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Bianco, S. (2008). *Le raccrochage scolaire : comment les élèves qui ont quitté un jour l'école décident d'y revenir*. Document récupéré le 23 septembre 2010, de <http://www.cndp.fr/archivage/valid/135866/135866-17395-22548.pdf>.
- Birnkrant, G., Hein, I. E., & Looke, F. (2004). *The voluntary cultural year in Germany: Perceptions of volunteers, institutions, politicians, and society - the future of civic service in the art* [L'année de volontariat culturel en Allemagne: Perceptions des bénévoles, des institutions, des politiciens et de la société - l'avenir du service civique dans l'art]. Washington : Center for Social Development, Global Service Institute, George Warren Brown School of Social Work, Washington University.
- Black, J. S. & Gregerson, H. B. (1990). Expectations, satisfactions, and intention to leave of American expatriate managers in Japan [Les attentes, les satisfactions et l'intention de quitter des gestionnaires américains expatriés au Japon]. *International journal of intercultural relations*, 14, 485-506.
- Black, J. S., & Mendenhall, M. (1991). The u-curve adjustment hypothesis revisited: A review and theoretical framework [L'ajustement de l'hypothèse de la courbe en U revisité: Une révision et un cadre théorique]. *Journal of International Business Studies*, 22(2), 225-247.
- Borthwick, P. (1996). Short-term youth teams: are they really worth it? [Équipes de jeunes dans des projets à court terme: en valent-elles vraiment la peine?]. *Evangelical Missions Quarterly*, 32, 403-408.
- Bourdon, S. & Roy, S. (2004). *Le plaisir d'apprendre, j'embarque quand ça me ressemble: fiches descriptives. Des services de formation et d'accompagnement adaptés visant les 16-24 ans faiblement scolarisés*. Québec: Ministère de l'éducation du Québec.

- Boyer, E. L. (1987). *College: The undergraduate experience in America* [Collège: l'expérience des étudiants de premier cycle en Amérique]. New York: Harper & Row.
- Brabant, S. Palmer, E. & Gramling, R. (1990). Returning home : An empirical investigation of cross-cultural re-entry [Retour au pays: une étude empirique des retours interculturels]. *International journal of intercultural relations*, 14, 387-404.
- Brewer, M. (2000). Short termers and the future of American missions: A mobilization strategy for the local church in the 21st century [Missionnaires à court terme et l'avenir des missions américaines: Une stratégie de mobilisation pour l'église locale au 21^e siècle]. *Mission Frontiers*, (January), 26-27.
- Brislin, R. W. (1990). *Applied cross-cultural Psychology : An introduction* [Psychologie interculturelle appliquée : Une introduction]. Californie : SAGE Publications Inc.
- Broad, S. (2003). Living the Thai life – A case study of volunteer tourism at the Gibbon rehabilitation project, Thailand [Vivre la vie thaïlandaise - Une étude de cas d'écotourisme sur le projet de réhabilitation Gibbon, Thaïlande]. *Tourism recreation research*, 28, 63-72.
- Brook, J., Missingham, B., Hocking, R., & Fifer, D. (2007). *The right person for the job: International volunteering and the Australian employment market* [La bonne personne pour le poste: le volontariat international et le marché australien de l'emploi]. Fitzroy, Victoria, Australia: Australian Volunteers International and Monash University.
- Brown, S. A. (2005). *Volutourism-Traveling with a purpose : Understanding the motives and benefits* [Écotourisme-Voyager avec un but: comprendre les motivations et les avantages]. Thèse de doctorat, Purdue University.
- Brown, S., & Letho, X. (2005). Travelling with a Purpose: Understanding the Motives and Benefits of Volunteer Vacationers [Voyager avec un objectif: Comprendre les motivations et les avantages des voyages de bénévolat]. *Current Issues in Tourism*, 8(6): 470-496.
- Brown, S., & Morrison, A. (2003). Expanding volunteer vacation participation, an exploratory study on the mini-mission concept [Augmentation de la participation aux vacances de bénévolat, une étude exploratoire sur le concept de mini-mission]. *Tourism recreation research*, 28, 73-82.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education* [La culture de l'éducation]. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Caissie, L. T., & Halpenny, E. A. (2003). Volunteering for nature : motivations for participating in a biodiversity conservation volunteer program [Le bénévolat pour la nature: les motivations pour participer à un programme volontaire de conservation de la biodiversité]. *World Leisure Journal*, 45(2), 38-50.
- Callanan, M., & Thomas, S. (2005). *Niche Tourism - Contemporary Issues, Trends and Cases - Volunteer Tourism — Deconstructing Volunteer Activities Within a Dynamic Environment* [Tourisme de niche - Enjeux contemporains, tendances et cas - Écotourisme - Déconstruire les activités de bénévolat dans un environnement dynamique]. Oxford, UK: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Campbell, L. M., & Smith, C. (2006). What makes them pay? Values of volunteer tourists working for sea turtle conservation [Qu'est-ce qui les fait payer? Les valeurs de touristes bénévoles qui travaillent pour la conservation des tortues de mer]. *Environmental management*, 38, 84-98.
- Capell, K., & Baig, E.C. (1997). A New Kind of Working Vacation [Un nouveau style de vacances de travail]. *Business Week*, 35, 20-98.
- Carlson, J. S., Burn, B. B., Unseem, J., & Yachimowicz, D. (1990). *Study abroad: The experience of American undergraduates in Western Europe and the United States* [Etudier à l'étranger: L'expérience d'étudiants américains en Europe occidentale et aux Etats-Unis]. Westport: Greenwood.
- Carter, K. A. (2008). *Volunteer tourism : An exploration of the perceptions and experiences of volunteer tourists and the role of authenticity in those experiences* [Tourisme bénévole: Une exploration des perceptions et expériences des touristes bénévoles et le rôle de l'authenticité dans ces expériences]. Christchurch, New Zealand : Lincoln University.
- Centre de solidarité internationale de Sherbrooke & A. Bélisle. (2005). *Rapport d'évaluation de l'impact des stages outre-mer auprès des stagiaires*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke et Carrefour de solidarité internationale.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2014). *Acculturation*. Document récupéré le 31 décembre 2014, de <http://www.cnrtl.fr/definition/acculturation>.
- Charleston, B. (2008). *Mind the gap: exploring the cross cultural encounters of managers working on overseas development projects for NGO's – the case of Raleigh International in Sabah* [Maîtriser l'écart: explorer les rencontres interculturelles de gestionnaires travaillant sur des projets de développement à l'étranger pour les ONG - le cas de Raleigh international à Sabah]. Thèse de doctorat inédite, Leeds University Business School.

- Chen, L.-J., & Chen, J. S. (2011). The motivations and expectations of international volunteer tourists : A case study of "Chinese Village Traditions" [Les motivations et les attentes des touristes bénévoles internationaux : Une étude de cas de «Traditions des villages chinois»]. *Tourism Management*, 32, 435-442.
- Chevannes, B., & Hansel, B. (1990). *The AFS volunteer resources study : Summary of findings from Jamaica* [Étude des ressources bénévoles d'AFS : Résumé des résultats de la Jamaïque]. New York : The AFS Center for the study of intercultural learning.
- Chizhik, A.W., Shelly, R. K., & Troyer, L. (2009). Intragroup Conflict and Cooperation: An Introduction [Conflits et coopération dans les groupes : une introduction]. *Journal of Social Issues*, 65(2), 251-259.
- Choquette, D. (2008). *Les jeunes adultes québécois dans la rencontre de l'autre lors d'un stage d'initiation à la coopération internationale*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- Cieřka, B., & J. Ratajczak (2004). *Report on the survey of participants of EVS projects* [Rapport sur le sondage auprès des participants des projets de SVE]. Warsaw : Polish National Agency for the YOUTH.
- Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A., Haugen, J., & Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: a functional approach [Comprendre et évaluer les motivations des bénévoles: une approche fonctionnelle]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1516–1530.
- Clemmons, D. (2004). *VolunTourism - Realizing the Opportunities of Connecting Volunteerism & Tourism* [Écotourisme- Profiter de l'opportunité de connecter le bénévolat et le tourisme]. Los Ninos, CA : David Clemmons.
- Cockburn, G. (2001). *Meaningful youth participation in international conferences : A case study of the international conferences on war-affected children* [Participation significative des jeunes dans les conférences internationales: Une étude de cas des conférences internationales sur les enfants touchés par la guerre]. Hull : Public works and government services Canada.
- Cohen-Scali, V., & Guichard, J. (2008). Identités et orientations. *Orientation scolaire et professionnelle*, 37(3). Document récupéré le 30 décembre 2014, de <http://osp.revues.org/1713>
- Coles, R. (1993). *The call of service: A witness to idealism* [L'appel du service: Un témoin de l'idéalisme]. New York: Houghton Mifflin.

- Collins, J., DeZerega, S., & Heckscher, Z. (2002). *How to live your dream of volunteering overseas* [Comment vivre ton rêve de coopérer outremer]. New York : Penguin Group.
- Commission of the European Communities (2001). *"Youth for Europe" and "European voluntary service" - Evaluation report* [«Jeunesse pour l'Europe» et «Service volontaire européen» - Rapport d'évaluation]. Bruxelles, Commission of the European Communities.
- Conseil Régional de Prévention de l'Abandon Scolaire (CRÉPAS). (2014). *ABC de la persévérance*. Document récupéré le 29 décembre 2014, de http://www.crepas.qc.ca/69-quelques_d%E9finitions
- Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean (CRÉPAS). (2013). *Rapport annuel 2012-2013*. Jonquière : Crépas. Document récupéré le 14 janvier 2015, de <http://www.crepas.qc.ca/rapports>
- Cook, C. A. (2005). *Assessing the long-term impact of intercultural sojourns contributions of canadian bible college intercultural sojourns in developing global awareness* [L'évaluation de l'impact à long terme de la contribution des séjours interculturels des collèges bibliques canadiens dans le développement de la sensibilisation à la réalité mondiale]. Thèse de doctorat, Trinity International University.
- Cousins, J. A. (2007). The role of UK-based conservation tourism operators [Le rôle des opérateurs de tourisme de conservation basés au Royaume-Uni]. *Tourism management*, 28, 1020-1030.
- Cushner, K. (1990). Adding an International Dimension to the Curriculum2 [Ajouter une dimension internationale à son curriculum]. *The social studies*, 81(4), 166-170.
- Cushner, K. (1994). Cross-cultural training for adolescents and professionals who work with youth exchange programs [Préparation interculturelle pour les adolescents et les professionnels qui travaillent dans les programmes d'échange jeunesse]. Dans R. W. Brislin, et T. Yoshida, (éditeurs), *Improving intercultural interactions: Modules for cross- cultural training programs* (pp. 91-108). Thousand Oaks : SAGE.
- Daftary, D., & McBride, A. M. (n. d.). *International voluntary service: Diplomacy, development, aid, or self-service?* [Service de volontariat international : développement, aide ou service à soi-même?]. Document récupéré le 14 août 2013, de http://c.ymcdn.com/sites/www.istr.org/resource/resmgr/toronto_abstracts/daftary.pdf

- Dagenais, M., Meunier, M., Montmarquette C., & Viennot-Briot, N. (2000). *Le retour à l'école*. Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO).
- Desmarais, D. (2008). Parcours de formation en pointillés. Le raccrochage des 16-20 ans à l'éducation des adultes au Québec. Conférence dans le cadre du séminaire *Éducation tout au long de la vie. Approches critiques*, 20 mai 2008. France : Université Paris 8.
- Dodd, C. H. (2007). Intercultural readiness assessment for pre-departure candidates [Évaluation de la préparation interculturelle pour les candidats pré-départ]. *International Journal of Intercultural Communication Studies*, XVI(2), 1-17.
- Duffy, R. (2002). *A Trip Too Far: Ecotourism, Politics and Exploitation* [Un voyage très loin : Écotourisme, politiques et exploitation]. London: Earthscan.
- Dumas, B. (1999). *Étude sur la réinsertion de jeunes adultes au retour d'un court séjour à l'étranger*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke.
- ECOTEC (2000). *Evaluation of the European voluntary service programme* [Évaluation du programme européen de service volontaire]. Brussels : ECOTEC.
- ECOTEC (2001). *Mid-term evaluation of the Euromed-Youth programme* [Évaluation à mi-terme du programme Euromed-jeunesse]. Brussels : ECOTEC.
- EFC, Global Mission Taskforce (2000). *A guide to best practice in short-term mission* [Un guide pour de meilleures pratiques dans les missions à court terme]. Markham: The Task Force for Global Mission.
- Ehrichs, L. (2000). "Volunteering" in development: A post-modern view [Le «bénévolat» dans le développement : un point de vue post-moderne]. Document récupéré le 6 avril 2013, de http://www.iyv2001.org/iyv_eng/research/articles/articles.htm.
- Eley, D. (2003). Perceptions of and reflections on volunteering: The impact of community service on citizenship in students [Perceptions et réflexions sur le volontariat : L'impact du bénévolat sur la citoyenneté des étudiants]. *Voluntary Action*, 5(3), 27-45.
- Emploi et développement social Canada (2015). *Indicateurs de mieux-être au Canada*. Document récupéré le 21 janvier 2015, de <http://www4.rhdcc.gc.ca>
- Epprecht, M. (2004). Work-study abroad courses in international Development Studies: some ethical and pedagogical issues [Cours travail-études à l'étranger dans les études en développement international: questions éthiques et pédagogiques]. *Canadian Journal of Development Studies*, 25(4), 687-706.

- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis* [Identité : jeunesse et crises]. New York: Norton.
- Estonian Youth Institute. (2003). *Impact assessment of the youth programme Estonia 2000- 2002* [Évaluation de l'impact du programme de la jeunesse Estonie 2000-2002]. Tallinn : Estonian Youth Institute.
- Étude Économique Conseil. (2006). *Social and economic impact study of the Katimavik program, Final report* [Étude de l'impact social et économique du programme Katimavik. Rapport final]. Edmonton : R.A. Malatest & Associates Ltd.
- European Centre for the Development of Vocational Training. (2003). *Lifelong learning: Citizens' views* [Apprentissages continus : point de vue des citoyens]. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities.
- Evans, R., Clisby, S., Alsop, R., & Craig, G. (2002). *Does youth action pay? An evaluation of Action Pays* [Est-ce que les actions des jeunes payent? Une évaluation d'Actions Pays]. Hull: University of Hull.
- Eyler, J., & Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?* [Où est l'apprentissage en apprentissage par le service?]. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Ford-Smith, H. (1995). Come to Jamaica and Feel all Right: Tourism, Colonial Discourse and Cultural Resistance [Venez en Jamaïque et sentez-vous bien: Tourisme, discours colonial et résistance culturelle]. Dans A. Ruprecht et Taiana, C. *The Reordering of Culture : Latin America, the Caribbean and Canada in the Hood*, (379-395). Ottawa: Carleton University Press.
- Foroughi, P. (1991). *Reverse Peace Corps: A proposal on the recruitment of Third World nationals as Peace Corps volunteers assigned to the United States* [Inverser le Corps de la Paix: Une proposition pour le recrutement des ressortissants du Tiers-Monde comme volontaires du Corps de la Paix attribué aux États-Unis]. Mémoire de maîtrise inédit, Utah State University.
- Forsyth, D. R. (1999). *Group Dynamics* [Dynamiques de groupe]. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte D., & Yergeau É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3) : 219-231.

- Franklin, C., & Streeter, C. L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout: School, psychologist and family correlates [Évaluation du risque de décrochage de jeunes de la classe moyenne : facteurs scolaires, psychologiques et familiaux]. *Children and Youth Services Review*, 17 : 433-448.
- Friesen, R. G. (2004). *The long-term impact of short-term missions on the beliefs, attitudes and behaviors of young adults* [L'impact à long terme des missions à court terme sur les croyances, les attitudes et les comportements de jeunes adultes]. Thèse de doctorat, University of South Africa.
- Friesen, S. L. (2011). *The impact of short-term cross-cultural service trips on cultural flexibility, ethnocentricity, people orientation, and task orientation scores of undergraduates in a faith-based institution* [L'impact des voyages interculturels de service à court terme sur la flexibilité culturelle, l'ethnocentrisme, et le résultat d'orientation vers les gens et d'orientation vers la tâche d'étudiants de premier cycle dans un établissement confessionnel]. Thèse de doctorat, Université Saint Louis.
- Frommer, A. (1996). *Arthur Frommer's New World of Travel - 5th Edition* [Nouveau monde du voyage d'Arthur Frommer – 5^e édition]. New York: Macmillan.
- Gagnon C., & Brunel M.-L. (2005). Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire. *Carriérologie, Revue francophone internationale*, 10(2) : 305-330.
- Galley, G., & Clifton, J. (2004). The motivational and demographic characteristics of research ecotourists : operation Wallacea volunteers in Southeast Sulawesi, Indonesia [Les caractéristiques motivationnelles et démographiques d'écotouristes chercheurs: les bénévoles de l'opération Wallacea à Sulawesi du Sud-Est, Indonésie]. *Journal of Ecotourism*, 3(1), 69-82.
- Gaskin, K. (2004). *Young people, volunteering and civic service : A review of littérature* [Les jeunes, la coopération et le bénévolat : une recension des écrits]. London : The Institute for Volunteering Research.
- Gauthier, C., & Olivier-D'Avignon, G. (2005). *Retombées d'un séjour de coopération internationale sur l'implication sociale et sur les cheminements personnel et professionnel*. Québec: Plan Nagua.
- Gaw, K. F. (2000). Reverse culture shock in students returning from overseas [Le choc culturel au retour pour des étudiants qui reviennent de l'étranger]. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 83-104.

- Gazley, B. (2001). Volunteer vacationers and what research can tell us about them [Les éco-touristes et ce que la recherche nous dit d'eux]. *E-volunteerism: The Electronic Journal of the Volunteer Community*, 1(2). Document récupéré le 6 avril 2013, de <http://www.e-volunteerism.com/quarterly/01win/facintro>
- GHK. (2005). *Evaluation of young volunteer challenge: Revised final report* [Évaluation du défi de jeunes bénévoles : Rapport final révisé]. Londres : Department for Education and Skills.
- Gim, R. H., Atkinson, D. R. & Whiteley, S. (1990). Asian-American acculturation, severity of concerns, and willingness to see a counselor [Acculturation, sévérité des difficultés et volonté de voir un conseiller pour des Asiatiques-Américains]. *Journal of counseling Psychology*, 37, 281-285.
- Glaserfeld, E. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 21-28.
- Gobbers, D. (2004). La coopération en santé dans les pays africains. *Revue Actualité et Dossiers en Santé Publique*, 48, 8-13.
- Gray, K. S., Murdock, G. K. & Stebbins, C. D. (2002). Assessing study abroad's effect on an international mission [Évaluer l'effet des études à l'étranger sur une mission internationale]. *Change*, 34(3), 45-51.
- Gray N. J., & Campbell, L. M. (2007). Decommodified experience? Exploring aesthetic, economic and ethical values for volunteer ecotourism in Costa Rica [Expérience démarchandisée? Explorer les valeurs esthétiques, économiques et éthiques de l'écotourisme au Costa Rica]. *Journal of sustainable tourism*, 15, 463-482.
- Grenier, E. (1998). *Le monde au bout d'une souris : carrière à l'étranger. Les carrières de l'informatique et des technologies de l'information*. Montréal : Les éditions Ma Carrière.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, Ménard, L. J. & McKinsey and Company. (2009). *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Québec : Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec.
- Grusky, S. (2000). International service learning – A critical guide from an impassioned advocate [Apprentissage par le service international - Un guide critique d'un avocat passionné]. *American Behavioral Scientist*, 43(5), 858-867.
- Gullahorn, J. T., & Gullahorn, J. E. (1963). An extension of the U-Curve Hypothesis [Une extension de l'hypothèse de la courbe en U]. *Journal of social issues*, 19(3), 33-47.

- Gurstein, P., Lovato, C., & Ross, S. (2003). Youth participation in planning : strategies for social action [La participation des jeunes dans la planification: stratégies d'action sociale]. *Canadian journal of urban research*, 12(2), 249-274.
- Hachey, J.-M. (1995). *The canadian guide to working and living overseas*. 2^e édition [Le guide canadien pour travailler et vivre à l'étranger. 2e édition]. Ottawa : Intercultural systems.
- Halpenny, E. A., & Caissie, L. T. (2003). Volunteering on nature conservation project : Volunteer experience, attitudes and values [Le bénévolat dans les projets de conservation de la nature: l'expérience de bénévolat, les attitudes et les valeurs]. *Tourism recreation research*, 28, 25-33.
- Handy, F., Cnaan, R. A., Hustinx, L., Kang, C., Brudney, J. L., Haski-Leventhal, D., *et al.* (2010). A Cross-cultural examination of student volunteering: is it all about resume' building? [Un examen transculturel du volontariat des élèves: s'agit-il seulement de petite construction?]. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 39(3), 498-523.
- Hart, R. (1992). *Children's participation : from tokenism to citizenship* [La participation des enfants : du tokenisme à la citoyenneté]. Florence : UNICEF International Child Development Centre.
- Hess, J. D. (1997). *Studying abroad/learning abroad: An abridged edition of the whole world guide to cultural learning* [Étudier à l'étranger/apprendre à l'étranger : Une édition abrégée du guide complet de l'apprentissage culturel]. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Hofstede, G. (1997). *Culture and organization : Software of the mind* [Culture et organisation: Logiciel de l'esprit]. New York : McGraw-Hill.
- Hudson, S. & Inkson K. (2006). Volunteer overseas development workers : the hero's adventure and personal transformation [Travailleurs de la coopération internationale : l'aventure d'un héros et les transformations personnelles]. *Career Development International*, 11(4), 304-320.
- Hustinx, L. (2001). Individualism and new styles of youth volunteering: an empirical exploration [L'individualisme et les nouveaux styles de volontariat des jeunes: une exploration empirique]. *Voluntary Action*, 3, 2.
- Institute for Public Policy Research (IPPR). (2009). *Rallying Together: A Research Study of Raleigh's Work with Disadvantaged Young People, An IPPR Report for Raleigh International Trust* [Concourir ensemble: une étude du travail de Raleigh avec des jeunes défavorisés, Un rapport IPPR pour Raleigh International Trust]. Londres, IPPR.

- Jackson, R. (2000). *Special challenges in international vs. Domestic volunteering* [Défis spécifiques à la coopération internationale versus la coopération locale]. Document récupéré le 4 septembre 2010, de <http://www.e-volunteerism.com//quarterly/02sum/key2c.html>
- Jackson, R. (2002). *Special challenges in international vs domestic volunteering* [Défis spécifiques dans la coopération internationale versus la coopération locale]. Document récupéré le 24 juillet 2014, de <http://www.e-volunteerims.com/qiarteii/02sum/kev2c.html>.
- Jeffery, P. (2001). Short-Term Missions Trips [Voyages de missions à court-terme]. *Christian Century*, 118 (34), 5-7.
- Jones, A. (2004). *Review of gap year provision (Research report No. 55)* [Recension des données pour une année sabbatique (Rapport de recherche numéro 55)]. London : Department for Education and Skills.
- Jones, A. (2005). Assessing international youth service programmes in two low income countries [Évaluation des programmes de services internationaux de jeunes dans deux pays à faible revenu]. *Voluntary Action*, 7, 87–100.
- Jones, A. (2011). Theorising international youth volunteering : training for global (corporate) work? [Théoriser la coopération internationale : un entraînement pour un travail (corporatif) global?]. *Transactions of the institute of british geographers*, 36(4), 530-544.
- Jones, S. R., & Hill, K. E. (2003). Understanding patterns of commitment: Student motivation for community service involvement [Comprendre les motifs de l'engagement: La motivation des élèves pour s'impliquer au service de la communauté]. *The Journal of Higher Education*, 74(5), 516-539.
- Jonnaert, P. (2001). La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : Un trompe l'œil épistémologique ? *Canadian Journal of Sciences, Mathematics and Technology Education*, 1(2), 223-230.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. Bruxelles : Groupe De Boeck.
- Kang Suh, E. (2009). *Helping across continents : A holistic understanding of six undergraduate students' experience as international volunteers* [Aider à travers les continents: Une compréhension holistique de l'expérience de six étudiants comme volontaires internationaux]. Thèse de doctorat, Université Columbia.

- Kauffman, N. L., Martin, J. N., Weaver H. D., & Weaver, J. (1992). *Students abroad, strangers at home: Education for a global society* [Étudiants à l'étranger, étrangers à la maison : l'éducation pour une société globale]. Yarmouth : Maine: Intercultural.
- Kealy, D. J. (1990). *L'efficacité interculturelle : étude des conseillers techniques canadiens à l'étranger*. Hull : Agence canadienne de développement international.
- Kėžaitė, M., & Špokevičiūtė, V. (2006). *Impact of European voluntary service (EVS) on the young person and organization in Lithuania – Summary* [L'impact du service volontaire européen (SVE) sur les jeunes et les organismes en Lituanie - Résumé]. Lithuania : Agency of international youth cooperation.
- Kiely, R., & Nielsen, D. (2002). International service learning: The importance of partnerships [L'apprentissage par la coopération internationale : l'importance des partenariats]. *Community College Journal*, 73(3), 39-41.
- Kuchment, A., & Koh, B. (2002). Lending a helping hand [Prêter main-forte]. *Newsweek (Pacific Edition)*, 140(4), 60.
- Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : Pour s'approprier une réforme en éducation*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Langevin, L., Cartier, S.C., & Robert, J. (2007). D'un portrait d'apprentissage perçu par des élèves «raccrocheurs» à des interventions stratégiques. *Vie pédagogique*, 142. Récupéré le 24 janvier 2015, de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22609>
- Larivée, B., & Bourque, M. L. (1991). The impact of several dropout prevention intervention strategies on at risk students [L'impact de diverses stratégies d'intervention en prévention du décrochage scolaire sur des élèves à risque]. *Education*, 112 : 157-160.
- Law, S. K. (1994). *In search of 'real' life experience: conceptualizing Canadian Crossroads International's (CCI's) overseas volunteers as alternative tourists* [À la recherche d'une «vraie» expérience de vie: la conceptualisation du Carrefour Canadien International (CCI) de l'écotourisme en tant que tourisme alternatif]. Mémoire de maîtrise inédit, University of Calgary.
- LeBlanc, M., Janosz, M., & Langelier-Biron, L. (1993). Abandon scolaire et prévention spécifique: antécédents sociaux et personnels. *Apprentissage et socialisation*, 16(1-2) : 43-64.

- Leiba-O'Sullivan, S. (1999). The distinction between stable and dynamic cross-cultural competencies: Implications for expatriate trainability [La distinction entre les compétences interculturelles stables et dynamiques: Implications pour la capacité d'entraînement des expatriés]. *Journal of International Business Studies*, 30(4), 709-725.
- Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Marcotte, D., & Potvin, P. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3): 647-662.
- Lough, B., McBride A., & Sherraden, M. (2009). Perceived effects of international volunteering: Reports from alumni [Les effets perçus de la coopération internationale: Rapports des anciens stagiaires]. Document récupéré le 4 novembre 2013, de <http://csd.wustl.edu/Publications/Documents/RP0910.pdf>
- Lutterman-Aguilar, A., & Gingerich, O. (2002). Experiential Pedagogy for Study Abroad: Educating for Global Citizenship [Pédagogie expérientielle pour les études à l'étranger: L'éducation à la citoyenneté mondiale]. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 8. Document récupéré le 7 septembre 2013, de http://www.frontiersjournal.com/issues/vol8/vol807_luttermanaguilargingerich.htm.
- Maiworm, F., & Teichler, U. (1996). *Study abroad and early career : Experiences of former Erasmus students* [Études à l'étranger et début de carrière: les expériences des anciens étudiants Erasmus]. Londres : Jessica Kingsley Publishers.
- Marcotte, D., Fortin, L., & Cloutier, R. (2011). *La FGA : un tremplin raccrocheur pour les jeunes adultes*. La collection Phare, Centre de recherche JEFAR, n°10.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., & Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3) : 687-712.
- Martin, J. N. (1986). Communication in the Intercultural reentry: Student sojourns perception of change in reentry relationship [Communication dans le retour interculturel: perception du changement dans les relations au retour par des étudiants qui reviennent]. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 1-22.

- Martin, J. N., & Harrell, T. (2004). Intercultural reentry of students and professionals. Theory and practice [Retour interculturel d'étudiants et de professionnels. Théorie et pratique]. Dans D. Landis, J. M. Bennett et M. J. Bennett (Éd.), *Handbook of intercultural training, third edition*, (pp. 309-336). Thousand Oaks : SAGE Publications.
- Martin, J. N., Bradford, L., & Rohrlinch, B. (1995). Comparing pre-departure expectations and post-sojourns reports : A longitudinal study of U. S. students abroad [Comparaison des attentes avant le départ et des rapports post-séjours: Une étude longitudinale d'étudiants américains à l'étranger]. *International journal of intercultural relations*, 19, 87-110.
- Maslow, A. H. (1967). Self-actualization and Beyond [L'accomplissement de soi et au-delà]. Dans J. F. T. Bugental (Éd.), *Challenges of humanistic psychology*, (pp. 278-286). New York : McGraw-Hill.
- McBride, A. M., Benitez, C., Sherradden, M., & Johnson, L. (2003). Civic service worldwide: A preliminary assessment [Service civil mondial : Une évaluation préliminaire]. Dans H. Perold, S. Stroud & M. Sherraden (Ed.), *Service enquiry: Service in the 21st century* [Demande de service: Service au 21e siècle], (pp. 3-17). Johannesburg: Global Service Institute and Volunteer and Service Enquiry Southern Africa.
- McBride, A. M., & Daftary, D. (2005). *International service: history and forms, pitfalls and potential* [Service international: l'histoire et les formes, les pièges et le potentiel]. St-Louis : Université de Washington, Center for social development.
- McBride, A. M., Lombe, M., Tang, F., Sherraden, M., & Benitez, C. (2003). *The knowledge base on civic service: Status and directions* [Les connaissances de base sur le service civil : Status et directions]. St. Louis: Université de Washington, Center for Social Development.
- McBride, A. M., Lough, B. J., & Sherraden, M. S. (2010). *Perceived impacts of International Service on Volunteers. Interim Results from a Quasi-Experimental Study* [Les impacts perçus par les participants d'un stage à l'étranger. Résultats intérimaires d'une étude quasi-expérimentale]. St.Louis : Université de Washington.
- McBride, A. M., Lough, B. J., & Sherraden, M. S. (2012). International service and the perceived impacts on volunteers [Le service international et les effets perçus sur les participants]. *Nonprofit and voluntary sector quarterly*, 41(6), 969-990.
- McBride, A. M., Pritzer, S., Daftary, D., & Tang, F. (2006). Youth service : A comprehensive perspective [Le bénévolat des jeunes : Une perspective compréhensive]. *Journal of community practice*, 14(4), 71-89.

- McDonough, D. P., & Peterson, R. P. (1999). *Can short-term mission really create long-term career missionaries?* [Les missions à court terme peuvent-elles vraiment créer des missionnaires de carrière à long terme?]. Minneapolis: STEM Ministries.
- McGehee, N. G., & Santos, P. A. (2004). Social change, discourse and volunteer tourism [Changement social, discours et écotourisme]. *Annals of tourism research*, 32, 760-779.
- McIntosh, A. J., & Zahra, A. (2007). Cultural encounter through volunteer tourism : Toward ideals of sustainable tourism? [Rencontre culturelle à travers le tourisme bénévole: Vers des idéaux de tourisme durable?]. *Journal of sustainable tourism*, 15, 541-556.
- McMillon, B. (1999). *Volunteers Vacations: Short-term Adventures that Will Benefit You & Others., 7th edition* [Les vacances d'écotourisme : des aventures à court-terme qui sont bénéfiques pour toi et les autres. 7^e édition]. Chicago: Chicago Review Press.
- McMillon, B., Cutchins, D., & Geissinger, A. (2003). *Volunteer Vacations: Short-term Adventures that Will Benefit You & Others. 8th edition* [Les vacances d'écotourisme : des aventures à court-terme qui sont bénéfiques pour toi et les autres. 8^e édition]. Chicago : Chicago Review Press.
- Mill, A. S., & Morrison, A. M. (2002). *The Tourism System* [Le système du tourisme]. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Principales statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire et universitaire, Édition 2012*. Québec : Gouvernement du Québec. Document récupéré le 17 janvier 2015, de <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/statistiques-de-leducation/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2013). *Principales statistiques de l'éducation, Édition 2013*. Québec : Gouvernement du Québec. Document récupéré le 17 janvier 2015, de <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/principales-statistiques-de-leducation-depliant/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2012). *Principales statistiques de l'éducation, Édition 2012*. Québec : Gouvernement du Québec. Document récupéré le 17 janvier 2015, de http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/principales-statistiques-de-leducation-depliant/?tx_ttnews%5Bcode%5D=10

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *La formation générale des jeunes - Instruction 2010-2011*. Document récupéré le 24 septembre 2010, de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/FPT_FC/Educ_adultes/action_communautaire/InstructionFGA2010-2011_f.pdf.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *L'animation communautaire comme outil de conscientisation à l'apprentissage tout au long de la vie - Rapport de recherche-action*. Document récupéré le 24 septembre 2010, de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/FPT_FC/Educ_adultes/action_communautaire/sarca_animation_communautaire.pdf.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Version approuvée*. Document récupéré le 25 septembre 2014, de www.mels.gouv.qc.ca/index.php?id=32851
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), & Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) (2014). *Indicateurs de l'éducation : Édition 2013*. Québec : Gouvernement du Québec. Document récupéré le 14 janvier 2015, de <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indicateurs-de-leducation/>
- Moore, K. P., & Sandholtz, J. H. (1999). Designing successful service learning projects for urban schools [La conception de projets d'apprentissage par le bénévolat efficace pour les écoles urbaines]. *Urban Education*, 34(4), 480-498.
- Moreau, S.A., & O'Rear, M. (2004). All You Ever Wanted on Short-term Missions [Tout ce qu'on a toujours voulu à propos des missions à court-terme]. *Evangelical Missions Quarterly*, January, 100-105.
- Morgan, W., & Streb, M. (2001). Building citizenship: How student voice in service-learning develops civic values [Construire la citoyenneté : Comment la voix des élèves en apprentissage par le bénévolat développe des valeurs civiques]. *Social Science Quarterly*, 82, 154-169.
- Moskwiak, A. (2005). Learning and recognition of voluntary activities [L'apprentissage et la reconnaissance des activités volontaires]. Dans H. Williamson et B. Hoskins, *Charting the landscape of European youth voluntary activities*, (pp. 165-171). Strasbourg : Council of Europe.
- Moskowitz, E. (1995). "Global Volunteers" Pay to be Good Samaritans [Le bénévolat global, Payer pour être de bons samaritains]. *Christian Science Monitor*, 87(210), 13.

- Motiv8 (2005). *Case Study – Raleigh's Youth Development Program. A National Framework For Youth Action And Engagement* [Étude de cas - Le programme de développement des jeunes de Raleigh. Un cadre national d'action pour la jeunesse et l'engagement]. Londres : The Russell Commission.
- Mowforth, M., & Munt, I. (2003). *Tourism and Sustainability: Development and New Tourism in the Third World* [Tourisme et durabilité: le développement et le nouveau tourisme dans le Tiers Monde]. New York: Routledge.
- Munt, I. (1994). The 'Other' Postmodern Tourism: Culture, Travel and the New Middle Class. Theory [L'«autre» tourisme post-moderne : Culture, voyage et la nouvelle classe moyenne. Théorie]. *Culture and Society*, 11, 101-123.
- Mustonen, P. (2005). Volunteer Tourism - Postmodern Pilgrimage? [Bénévolat touristique – Pèlerinage post-moderne?]. *Journal of Tourism and Cultural Change*, 3(3), 160-177.
- Mustonen, P. (2007). Volunteer tourism – Altruism or mere tourism? [Écotourisme – Altruisme ou simple tourisme?]. *Anatolia : An international journal of tourism and hospitality research*, 18(1), 97-115.
- Mutz, G., & E. Schwimmbeck (2005). Voluntary activities and civic learning: Findings of a preparatory survey for a European case study [Activités bénévoles et apprentissages civils : Résultats d'un sondage préparatoire pour une étude de cas européenne]. Dans H. Williamson et B. Hoskins, *Charting the landscape of European youth voluntary activities*, (pp. 59-68). Strasbourg : Council of Europe.
- Nathanson, I. L., & Eggleton, E. (1993). Motivation versus program effect on length of service: a study of four cohorts of ombudservice volunteers [Motivation par rapport à l'effet du programme sur la durée de service: une étude de quatre cohortes de volontaires en conciliation]. *Journal of Gerontological Social Work*, 19, 95–114.
- Ngo, M. (2012). *Canadian youth volunteering abroad : rethinking issues of power and privilege* [Le bénévolat des jeunes Canadiens à l'étranger: repenser les questions de pouvoir et de privilège]. Mémoire de maîtrise, Université de Toronto.
- Oberg K. (1960). Cultural shock and the problem of adjustment in new cultural environments [Le choc culturel et le problème d'ajustement à un nouvel environnement culturel]. *Practical Anthropology* 7(1), 77-82.
- Opper, S., Teichler, U., & Carlson, J. (1990). *Impacts of study abroad programs on students and graduates* [Impacts des programmes d'études à l'étranger sur les étudiants et les diplômés]. London: Jessica Kingsley.

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pancer, S. M., Rose-Krasnor, L., & Loiselle, L. D. (2002). Youth Conferences as a Context for Engagement [Les conférences de jeunes en tant que contexte d'engagement]. *New Directions for Youth Development*, 96, 47-64.
- Parsons, S. (2002). International volunteering: challenges in the 21st century [Coopération internationale : les défis au 21^e siècle]. Document récupéré le 3 décembre 2013, de <http://www.unimelb.edu.au/alumni/siiriimit/2002siunmit/volunteering.html>
- Pelletier, M.-N. (2001). *Le changement identitaire chez les coopérants*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke.
- Perry, J. L., & Imperial, M. T. (2001). A decade of service-related research: A map of the field [Une décennie de recherches liées au service: Une carte du champ]. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 30(3), 462-479.
- Perry, J. L., & Thomson, A. M. (2003). *Civic service: What difference does it make?* [Le service civil : Quelle différence cela apporte?]. Armonk, New York: M. E. Sharpe.
- Peterson, R., Aeschliman, G., & Sneed, R. W. (2003). *Maximum Impact Short-Term Mission* [Impact maximum des missions à court terme]. Minneapolis, MN: STEM Press.
- Piché, S. (2003). *Précurseurs motivationnels des performances sportive et scolaire*. Thèse de doctorat inédite, Sainte-Foy, Université Laval.
- Pilon, J.-M. (1993). *Le transfert des apprentissages suite à une activité de perfectionnement au sein des organisations : approche constructiviste et interactionniste*. Thèse de doctorat, Rimouski, Université du Québec à Rimouski.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks [La motivation des étudiants et leur engagement cognitif dans les tâches académiques de la classe]. Dans D. Schunk et J. Meece, *Student perceptions in the classroom* [Perceptions des étudiants dans la classe], (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pirollo, N. (1987). *Solutions to Culture Stress* [Solutions au stress culturel]. San Diego, CA: Emmaus Road International.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(4) : 441-453.

- Powell, S., & Bratović, E. (2007). *The impact of long-term youth voluntary service in Europe : A review of published and unpublished research studies* [L'impact de la coopération internationale à long-terme en Europe : Une recension des écrits publiés et non-publiés]. Bruxelles, Belgique: AVSO & ProMENTE Social Research.
- Primavera, J. (1999). The unintended consequences of volunteerism [Les effets pervers du volontariat]. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 18(1), 125-140.
- Purvis, T. G. (1993). *Partnership in cross cultural mission: The impact of Kentucky Baptist short-term volunteer missions* [Partenariat dans la mission interculturelle: L'impact des missions de volontariat à court terme des baptistes du Kentucky]. Wilmore, Kentucky : Asbury Theological Seminary.
- Rakotomena, M. H. (2005). Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle. *Revue internationale sur le travail et la société*, 3(2), 668-691.
- Reark Research. (1998). *Impact of the Overseas Experience on Return Volunteers in the Australian Volunteers Abroad program* [L'impact de l'expérience à l'étranger sur les stagiaires du programme australien de stages à l'étranger]. Melbourne : Overseas Research Bureau.
- Rehberg, W. (2005). Altruistic individualists : motivations for international volunteering among young adults in Switzerland [Individualistes altruistes: les motivations pour la coopération internationale chez les jeunes adultes en Suisse]. *International Journal of voluntary and nonprofit organizations*. 16, 109-122.
- Rhoads, R. A. (1998). In the service of citizenship: a study of student involvement in community service [Au service de la citoyenneté: une étude de la participation des étudiants dans le service communautaire]. *The Journal of Higher Education*, 69(3), 277-297.
- Rogers, J., & Ward, C. (1993). Expectation-experience discrepancies and psychological adjustment during cross-cultural reentry [Écarts attentes-expérience et adaptation psychologique au cours du retour interculturel]. *International journal of intercultural relations*, 17, 185-196.
- Rohrlich B. F., & Martin, J. N. (1991). Host country and reentry adjustment of student sojourners [Pays d'accueil et ajustements au retour des étudiants]. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 163-182.

- Roker, D., & Eden, K. (2005). *A Longitudinal Study of Young People's Involvement in Social Action - End of Award Report to the ESRC* [Une étude longitudinale de la participation des jeunes à l'action sociale - Rapport de fin de concours de l'ESRC]. Document récupéré le 9 octobre 2013, de http://www.regard.ac.uk/research_findings/L134251041/report.pdf.
- Rothwell, A., & Charleston, B. (2013). International volunteering : employability, leadership and more [Coopération internationale : employabilité, leadership et plus]. *International volunteering*, 55(2), 159-173.
- Rousseau, N., & Saillant, F. (1996). Chercher avec plutôt que chercher pour... Une introduction aux méthodes qualitatives de recherche en soins infirmiers. *Recherche en soins infirmiers*, 45, 138-146.
- Rousseau, N., Tétreault, K., Bergeron G., & Carignan, M. (2007). Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation. *Éducation et francophonie*, XXXV(1) : 76-94.
- Ruble, A. (2004). Gaining "a broad" sense [Gagner en ouverture]. *Advance*, 2004(Spring), 10.
- Russel, I. (2005). *A national framework for youth action and engagement* [Un cadre d'action national pour la jeunesse et l'engagement]. Londres : HM Stationery Office.
- Ryan, M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being [Théorie de l'auto-détermination et de l'émergence de la motivation intrinsèque, du développement social et du bien-être]. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., & McDaniel, E. R. (2010). *Communication Between Cultures* [La communication entre les cultures]. Boston: Wadsworth.
- Sandell, E. (2005). Impact of international educational experience on the undergraduate students [Impact des expériences d'éducation internationale sur les étudiants]. Document récupéré le 4 avril 2014, de <http://ed.mnsu.edu/internationalimpact.pdf>
- Scheyvens, R. (2002). *Tourism for development. Empowering communities* [Tourisme pour le développement. Autonomisation des communautés]. England : Pearson education limited.
- Secrétariat à l'aide internationale du Québec (SAI). (2004). *Impacts à court et long termes des stages Québec sans frontières (QSF) sur les anciens participants du programme*. Québec: ministère des Relations internationales.

- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research : A guide for researchers in education and the social sciences* [Interviewer pour des recherches qualitatives : Un guide pour les chercheurs en éducation et en sciences sociales]. New York : Teachers College Press.
- Sell, D. K. (1983). Research on attitude change in U.S. students who participate in foreign study experiences [Recherche sur le changement d'attitude chez les étudiants américains qui participent à des expériences d'études à l'étranger]. *International Journal of Intercultural Relations*, 7, 131-147.
- Serow, R. C. (1991). Students and voluntarism: looking into the motives of community service participants [Les étudiants et le bénévolat: recherche sur les motivations des participants au service de la communauté]. *American Educational Research Journal*, 28(3), 543-556.
- Sherraden, M. S., Stringham, J., Sow, C. S., & McBride, A. M. (2006). The Forms and Structure of International Voluntary Service [Les formes et la structure du service volontaire international]. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 17(2): 156-73.
- Sherraden, M., Lough, B., & McBride, A. M. (2008). Effects of international volunteering and service: individual and institutional predictors [Effets de la coopération et du service international: prédicteurs individuels et institutionnels]. *Voluntas*, 19, 395-421.
- Shumer, R., & J. M. Cady (1997). *Youth Works/AmeriCorps evaluation: Second year report* [Évaluation des travaux jeunesse / AmeriCorps: Rapport de la deuxième année]. Minneapolis : Department of Work, Community, and Family Education, College of Education and Human Development, University of Minnesota.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning [Fixation des objectifs et efficacité pendant l'apprentissage autonome]. *Educational Psychologist*, 25, 71-86.
- Simpson, K. (2004). Doing development: the gap-year volunteer tourists and popular practices of development [Faire le développement: les touristes bénévoles en année sabbatique et les pratiques populaires de développement]. *Journal of International Development*, 16(6), 81-92.
- Sin, H. L. (2009). Volunteer tourism- "Involve me and I will learn?" [Bénévoles d'écotourisme «Implique-moi et je vais apprendre?»]. *Annals of tourism research*, 36(3), 480-501.
- Slimbach, R. (2000). First, Do No Harm [Premièrement, ne pas nuire]. *Evangelical Missions Quarterly*, 36(10), 428- 441.

- Smith, M., & Duffy, R. (2003). *The Ethics of Tourism Development* [L'éthique du tourisme de développement]. New York ; Routledge.
- Solidarités Jeunesses. (2001). *L'impact d'un volontariat long terme sur la vie citoyenne*. Paris : Solidarités Jeunesses.
- Solidarité Union Coopération (SUCO). (n.d.). *Programme de coopération volontaire*. Document récupéré le 28 mai 2015, de <http://suco.org/suco/publications/publications-imprimees/>
- Starr, J. M. (1994). Peace Corps service as a turning point [La participation au corps de paix vue comme un point tournant]. *International Journal of Aging and Human Development*, 39(2), 137-61.
- Stebbins, R.A (1992). *Amateurs, Professionals and Serious Leisure* [Amateurs, professionnels et loisirs sérieux]. Montreal: University Press.
- Stebbins, R.A., & Graham, M. (2004). *Volunteering as Leisure- Leisure as Volunteering, An International Assessment* [Coopération en loisirs – Loisirs en coopération. Une évaluation internationale]. Oxon, UK: CAB International.
- Stelling, J. L. (1991). *Reverse culture shock and children of Lutheran missionaries* [Le choc de retour et les enfants des missionnaires luthériens]. Thèse de doctorat, Université internationale des États-Unis.
- Stewart, L., & Leggat, P. A. (1998). Culture shock and travelers [Choc culturel et voyageurs]. *Journal of travel Medicine*, 5(2), 84-88.
- Stitsworth, M. H. (2001). Personality changes associated with a sojourn to Japan [Changements dans la personnalité associée à un séjour au Japon]. *The Journal of Social Psychology*, 129(2), 213-224.
- Stoddart, H., & Rogerson, C. M. (2004). Volunteer tourism : The case of Habitat for humanity South Africa [Écotourisme : Le cas d'Habitat pour l'humanité Afrique du Sud]. *GeoJournal*, 60, 311-318.
- Storti, C. (1997). *The art of coming home* [L'art de revenir à la maison]. Yarmouth, Maine, Intercultural Press.
- Stringham, E. M. (1993). The reacculturation of missionary families [La réacculturation de familles missionnaires]. *Journal of psychology and theology*, 21(1), 66-73.
- Structure of Operational Support. (1999). *Volunteers' perceptions of the impact of European Voluntary Service in their lives* [Perception des volontaires sur l'impact du service européen de coopération dans leur vie]. Bruxelles : European Voluntary Service.

- Sussman, N. M. (1986). Re-entry research and training : Methods and implications [Recherche et préparation au retour : Méthodes et implications]. *International journal of intercultural relations*, 10, 235-254.
- Swaney, T.K. (2012). *International volunteerism and the quest for world peace : a case study of the Quinta* [Coopération internationale et la quête pour la paix dans le monde: une étude de cas de Quinta]. Mémoire de maîtrise, Université d'État de Californie.
- Swarbrooke, J., & Horner, S. (2003). *Consumer Behavior in Tourism* [Les comportements des consommateurs de tourisme]. Oxford : Butterworth-Heinemann.
- Tapaninen, S. (2000). *Evaluation of Etvo. The Finnish volunteer program* [Évaluation d'ETVO. Le programme finlandais de coopération]. Helsinki, Finlande : ETVO/KEPA.
- Taylor, S., & Napier, N. K. (1996). Successful women expatriates: The case of Japan [Les femmes expatriées qui ont du succès : Le cas du Japon]. *Journal of International Management*, 2(1), 51-78.
- Tess, K., & Bradbury, S. (2009). Youth sport volunteering: developing social capital? [Bénévolat dans le sport jeunesse : développement du capital social?]. *Sport Education and Society*, 14(1), 21-40.
- Thoits, P. A., & Hewitt, L. N. (2001). Volunteer Work and Well-being [Travail de coopération et mieux-être]. *Journal of Health and Social Behavior*, 42, 115-131.
- Thomas, G. (2001). *Human traffic: Skills, employers and international volunteering* [Échange humain: Habilités, employeurs et coopération internationale]. London: Demos.
- Tiessen, R. (2008). Youth ambassadors abroad: Canadian foreign policy, global citizenship, and youth internship experiences [Jeunes ambassadeurs à l'étranger: la politique étrangère du Canada, la citoyenneté mondiale et les expériences de stages pour les jeunes]. Document récupéré le 2 août 2014, de http://www.allacademic.com/meta/p252814_index.html
- Tiplady, R. (2003). *One world or many? The impact of globalisation on mission* [Un monde ou plusieurs? L'impact de la mondialisation sur la mission]. Pasadena: William Carey.

- Tomlin, R. C., Miller, M. L., Schellhase, E., New, G., Karwa, R., & Ouma, M. N. (2014). Assessing reverse culture shock following an international pharmacy practice experience [Évaluer le choc de retour en suivant une expérience de pratique internationale de la pharmacie]. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 6(1), 106-113.
- Trudel, L., Simard, C., & Vonarx, N. (2007). *La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire?* Document récupéré le 8 janvier 2011, de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_v5/trudel.pdf
- Tuttle, K. A. (1998). The Effects of Short-Term Mission Experiences on College Students' Spiritual Growth and Maturity [Les effets des expériences de mission à court terme sur la croissance et la maturité spirituelle d'étudiants du Collège]. *Christian Education Journal*, 4NS, 123-140.
- Uriely, N. Reichel, A., & Ron, A. (2003). Volunteering in tourism : Additional thinking [Le bénévolat dans le tourisme : Pensées additionnelles]. *Tourism recreation research*, 28, 57-62.
- Vachon, J. (1997). *L'éducation internationale dans un contexte de mondialisation des marchés*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke.
- Van Der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation : Fondements*. Montréal : Les Presses de l'université de Montréal.
- Van Engen, I. A. (2000). The cost of short-term missions [Le coût des missions à court-terme]. *The Other Side*, 36(1), 20-23.
- Ver Beek, K. (2005). Do short-term missions change anyone? [Est-ce que les missions à court-terme changent quelqu'un?]. Document récupéré le 6 juillet 2014, de <http://www.christianitytoday.com/ct/2005/julyweb-only/>
- Vickers, H. S. (1994). Young children at risk: Differences in family functioning [Jeunes enfants à risque : Différences dans le fonctionnement familial]. *Journal of Educational Research*, 87 : 262-270.
- Wearing, S. (2001). *Volunteer Tourism: Experiences That Make a Difference* [Écotourisme : des expériences qui font une différence]. New York: CAB I Publishing.
- Wearing, S. (2002). Re-centering the Self in Volunteer Tourism [Recentrer le soi dans l'écotourisme]. Dans M. S. Dann, *The Tourist as a Metaphor of the Social World*, (pp. 237-262). New York: CABI Publishing.
- Wearing, S. (2003). Special issue on volunteer tourism [Numéro spécial sur l'écotourisme]. *Tourism recreation research*, 28, 3-4.

- Welliver, D., & Northcutt, M. (2004). *Missions handbook 2004-2006 US and Canadian ministries overseas* [Manuel des missions 2004-2006 Ministères outremer américains et canadiens]. Wheaton : EMIS.
- Wisbey, R. R. (1990). *Collegiate missions in the context of short-term mission experiences* [Missions collégiales dans le cadre d'expériences de mission à court terme]. Washington, DC : Wesley Theological Seminary.
- Wright, S. (2000). *Youth as Decision-Makers: Strategies for Youth Engagement in Governance and Decision-Making in Recreation* [Jeunes comme décideurs: Stratégies pour l'engagement des jeunes dans la gouvernance et la prise de décision en loisirs]. Toronto: Laidlaw Foundation.
- Zahra, A., & McIntosh, A. J. (2007). Volunteer tourism : Evidence of cathartic tourist experiences [Écotourisme : Preuve d'expériences touristiques cathartiques]. *Tourism recreation research*, 32, 115-119.
- Zapf, M. K. (1993). Remote practice and culture shock: social workers moving to isolated northern regions [Pratique à distance et choc culturel: les travailleurs sociaux se déplaçant dans les régions isolées du Nord]. *Social Work*, 38(6), 694-704.
- Zavitz, K. J. (2004). *International volunteers at a Costa Rican organic farm : Sheepish volunteers, proud tourists and unwitting developers* [Les coopérants internationaux à une ferme biologique du Costa Rica: bénévoles penauds, touristes fiers et développeurs involontaires]. Mémoire de maîtrise, Université Brock.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview [Apprentissage autonome et réussite académique. Un aperçu]. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.

APPENDICES

APPENDICE A : Formulaire de manifestation d'intérêt de participation à la recherche

Retombées du stage au Costa Rica pour les élèves fréquentant le [CFGa]

Suite à la rencontre d'information du 14 octobre 2009 dont le but était de présenter les objectifs et les modalités de la recherche intitulée *Retombées du stage au Costa Rica pour les élèves fréquentant le [CFGa]*, où les chercheurs m'ont informé(e) des objectifs et du déroulement de projet de cette recherche, je, soussigné(e) _____, fournis mes coordonnées téléphoniques à ces chercheurs pour qu'ils puissent entrer en contact avec moi pour éventuellement prendre un rendez-vous. Le numéro de téléphone où je peux rejoindre ces chercheurs m'a également été fourni lors de la rencontre du 14 octobre dernier dans l'éventualité où j'aurais des questions à poser aux chercheurs avant qu'ils ne communiquent avec moi par téléphone.

L'intérêt que je porte à ce projet de recherche ne m'engage en aucun cas à accepter de participer à cette étude lorsqu'un des chercheurs me contactera. Je serai entièrement libre d'accepter ou de refuser de participer à la première entrevue liée à ce projet de recherche. Je fournis mon prénom, mon nom de famille et mes coordonnées téléphoniques au chercheur principal uniquement pour qu'il prenne contact avec moi et que je puisse alors confirmer ou infirmer mon désir de procéder à une entrevue.

_____ / _____ / _____
Prénom et nom de famille J M A

Coordonnées téléphoniques : Téléphone : _____

Cellulaire : _____

Paget : _____

APPENDICE B : Fiche signalétique

Retombées du stage au Costa Rica pour les élèves fréquentant le [CFGA]

1. Sexe ?
☐ Masculin
☐ Féminin
2. Quelle est votre date de naissance? _____

jourmoisannée
3. Avec qui vivez-vous actuellement?
☐ Seul (e), en appartement ou en chambre
☐ Avec l'un ou l'autre de vos parents
☐ Avec un ou une conjoint(e), en appartement
☐ Avec un co-locataire en appartement
☐ Chez un autre membre de votre famille
☐ Autre, précisez _____
4. Combien avez-vous : de frères _____ de demi-frères _____?
5. Combien avez-vous : de sœurs _____ de demi-sœurs _____?
6. Présentement, est-ce que vous entretenez une relation amoureuse ?
☐ Si oui, depuis combien de temps _____
☐ Non
7. Combien avez-vous de très bons amis ou de confidents sur qui vous pouvez toujours compter? :_____

8. Vous arrive-t-il de vous sentir seul(e) ?

- ☐ Très souvent
- ☐ Souvent
- ☐ Parfois
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

9. Comment trouvez-vous votre vie sociale?

- ☐ Très satisfaisante
- ☐ Plutôt satisfaisante
- ☐ Plutôt insatisfaisante
- ☐ Très insatisfaisante

10. Quel est votre niveau scolaire actuel?

- ☐ Secondaire 1
- ☐ Secondaire 2
- ☐ Secondaire 3
- ☐ Secondaire 4
- ☐ Secondaire 5
- ☐ Autre, précisez _____

11. Avant de fréquenter le [CFG], dans quel type de cheminement étiez-vous inscrit ?

- ☐ Programme régulier
- ☐ Cheminement professionnel
- ☐ Cheminement particulier _____
- ☐ Autre, précisez : _____

12. Depuis combien de semaines, de mois ou d'années fréquentez-vous le [CFGA]?

13. a) Présentement, occupez-vous un emploi rémunéré?

☐ Oui (passe à la question 13b et 13c)

☐ Non (passe à la question 14)

13. b) Combien d'heures travaillez-vous par semaine ?

13. c) Quel type d'emploi occupez-vous ?

14. Comment trouvez-vous votre vie professionnelle ?

☐ Très satisfaisante

☐ Plutôt satisfaisante

☐ Plutôt insatisfaisante

☐ Très insatisfaisante

Merci pour votre participation

APPENDICE C : Guides d'entrevue

Guide d'entrevue 1

Introduction

Merci d'avoir accepté de participer à cette étude. Cette recherche a pour but de documenter le fonctionnement du programme de stage coopératif équitable à l'étranger et ses retombées sur les élèves qui y ont participé. L'entretien d'aujourd'hui va durer environ 30 minutes. Les questions de cette première entrevue couvriront deux grands thèmes, soit : 1) ton parcours de vie et ton parcours scolaire et 2) les motivations qui te poussent à participer à un projet de stage à l'étranger. Tu peux t'exprimer librement et élaborer les réponses comme tu le souhaites. Sache qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses; ce qui importe pour nous, c'est d'avoir ton propre point de vue. As-tu des questions avant de commencer ?

THÈME 1 : Les parcours de vie et scolaire

Le premier thème que nous allons aborder concerne ton parcours de vie et ton parcours scolaire. Il vise à mieux connaître le contexte dans lequel tu as évolué avant de t'inscrire au projet de séjour coopératif équitable à l'étranger.

Question 1

Je vais commencer par te demander de te décrire en tant que personne (Si tu as de la difficulté à te décrire, pense à ce que les personnes qui te connaissent bien pourraient dire à ton sujet.) Qualités, défauts et forces

- caractéristiques personnelles : qualités, défauts
- Caractère/ Personnalité
- Façon d'affronter les événements difficiles
- Communication des émotions
- Façon d'être avec les gens
- Principales activités de loisir pratiquées

Question 2

a) Qu'est-ce qui a fait en sorte que tu t'inscrives à un centre d'éducation des adultes ?

- Motifs de décrochage scolaire
- Événements, difficultés
- But visé par le retour à l'école (motifs du raccrochage)

- b) Avant de t'inscrire au [CFGa], comment étais-tu comme élève? (au primaire et au secondaire)
- Forces
 - Qualités
 - Éléments à améliorer
 - Difficultés rencontrées
 - Comportements avec les professeurs et les autres élèves
 - Activités pédagogiques et parascolaires appréciées
- c) Depuis que tu fréquentes le [CFGa], comment te décrirais-tu comme élève?
- Forces, qualités, éléments à améliorer, difficultés rencontrées, comportements avec les professeurs et les autres élèves, activités pédagogiques et activités parascolaires appréciées et non appréciées
- d) Qu'est-ce que tu apprécies le plus au [CFGa] ?
- e) Qu'est-ce que tu aimes le moins au [CFGa] ?
- f) Comment entrevois-tu ton année scolaire 2009-2010 ?
- g) Actuellement, comment trouves-tu ta vie scolaire ?

Question 3

J'aimerais maintenant en connaître plus sur ton milieu familial et tes amis. Pourrais-tu me parler un peu de ta famille et tes amis ? Commençons par ta famille :

- Composition (parents, nombre de frères et sœurs, âge, niveau de scolarité des parents, occupation)
- Fonctionnement
- Éléments appréciés
- Éléments non appréciés

Et maintenant, que peux-tu me dire sur tes amis ?

- Nombre
- Fréquence des contacts avec tes amis
- Activités pratiquées avec les amis
- Éléments appréciés chez ses amis
- Éléments non appréciés

Question 4

Si la personne occupe un emploi rémunéré à temps plein ou à temps partiel : Est-ce que tu peux me parler de l'emploi que tu occupes actuellement ?

- Nature de l'emploi
- Nombre d'heures travaillées, salaire
- Principales tâches et responsabilités
- Depuis quand
- Éléments appréciés
- Éléments les moins appréciés
- Satisfaction globale par rapport à l'emploi

Question 5

Quels sont tes projets d'avenir au niveau personnel, scolaire ou professionnel ? Comment entrevois-tu ton avenir ?

- Projets personnels
- Projets scolaires
- Projets professionnels

Question 6

Peux-tu me parler de ton parcours de vie ? Quels sont les points marquants de ta vie, que ceux-ci soient positifs ou négatifs ? Comment penses-tu que ton parcours de vie a influencé ton parcours scolaire ?

THÈME 2 : Tes motivations face au séjour coopératif équitable à l'étranger

Maintenant, les prochaines questions vont porter sur les motivations qui te poussent à participer à l'expérience du séjour au Costa Rica.

Question 7

Quelles sont les raisons ou les motivations qui t'ont amené à t'inscrire au projet de séjour au Costa Rica ?

Question 8

Qu'est-ce que le fait de participer au projet de séjour coopératif au Costa Rica représente pour toi ?

Question 9

Comment as-tu appris l'existence de ce projet scolaire ?

Question 10

Qu'est-ce qui t'attire le plus dans ce projet ?

Question 11

Quelle idée te fais-tu de ce projet ?

- Concernant la préparation qui doit être faite tout au long de l'année
- Concernant ta participation à la coopérative Ezpéranza
- Concernant ton départ comme tel
- Concernant le séjour comme tel
- Concernant ton retour

Question 12

As-tu déjà fait des voyages ou pris des vacances à l'extérieur du Saguenay-Lac-Saint-Jean ? Si oui, peux-tu me parler de ces voyages ou de ces vacances ?

- À quels endroits et la durée
- Motifs des séjours hors-région

Question 13

Que penses-tu que ta participation à ce projet va t'apporter dans ta vie personnelle, scolaire et professionnelle ?

- Participation à la coopérative
- Participation au stage international

Merci beaucoup de ta participation.

Guide d'entrevue 2

Introduction

Merci bien de bien vouloir nous rencontrer de nouveau. Ce deuxième échange avec toi nous permettra principalement de recueillir ton point de vue sur la formation que tu as reçue, tes appréhensions face aux difficultés en cours de stage qui peuvent se produire ainsi que les attentes que tu as face à ton stage à l'étranger. Comme dans la première entrevue, tu peux t'exprimer librement et élaborer tes réponses comme tu le souhaites. Sache qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses; ce qui importe pour nous, c'est d'avoir ton propre point de vue. As-tu des questions avant de commencer ?

THÈME 1 : Tes sentiments face à ta vie scolaire

- a) Depuis le début de l'année, qu'est-ce que tu as apprécié le plus au [CFG] ?
- b) Depuis le début de l'année, qu'est-ce que tu a le moins aimé au [CFG] ?
- c) Jusqu'à maintenant, comment s'est déroulée ton année scolaire 2009-2010 ?
- d) Actuellement, comment trouves-tu ta vie scolaire ?

Maintenant, les prochaines questions vont porter sur la période de préparation au stage. Tes appréhensions face au séjour au Costa Rica seront abordées après.

THÈME 2 : La préparation au séjour coopératif équitable à l'étranger

Question 1

- a) Pourrais-tu me parler de ta participation à la Coopérative Ezpérenza ?
 - Tâches effectuées
 - Formations reçues
 - Appréciation (ce qui a été le plus et le moins aimé)
- b) Pourrais-tu me parler de la préparation au séjour coopératif que tu as faite ?
 - Tâches effectuées
 - Formations reçues
 - Appréciation (ce qui a été le plus et le moins aimé)

Question 2

Quels apprentissages retiens-tu de cette période de préparation pré-départ ?

Question 3

- a) Comment crois-tu que ces activités t'ont préparé à faire face aux situations que tu vas vivre à l'étranger (vie en groupe, culture, travail à effectuer, etc.) ?
- b) Qu'est-ce que cette préparation pré-départ t'a apporté ou comment elle t'a été utile dans ta vie personnelle, scolaire et au niveau de ton cheminement professionnel ?

Question 4

- a) S'il y avait quelque chose à améliorer dans la préparation pré-séjour à l'étranger, qu'est-ce que ça serait ?
- b) Quels sont les éléments de cette formation que tu juges nécessaire de conserver ?

Section 2

Nous allons maintenant aborder les idées que tu as face au séjour au Costa Rica

Question 5

Quels objectifs (apprentissages ou changements souhaités) te fixes-tu pour ta participation au séjour au Costa Rica, aux niveaux

- personnel ?
- scolaire ?
- professionnel ?

Question 6

Quelles sont tes attentes face à ce séjour à l'étranger ?

Question 7

Quelles idées te fais-tu du séjour? Ou Comment penses-tu que cela va se dérouler au Costa Rica ?

Question 8

Quelles craintes ou difficultés envisages-tu vivre au Costa Rica ?

Question 9

Comment penses-tu faire face à ces difficultés lorsque tu seras au Costa Rica ?

Question 10

- a) Comment penses-tu réagir au fait de vivre à l'étranger (dans une communauté culturelle différente) pendant près de 3 semaines ?
- b) Selon toi, en quoi cette expérience sera-elle différente de ce que tu es habitué de vivre dans la vie de tous les jours ?

Question 11

- a) Selon toi, qu'est-ce qui va marquer positivement ton séjour ? Ou qu'est-ce que tu vas le plus apprécier ?
- b) Selon toi, qu'est-ce qui risque le plus de marquer négativement ton séjour ? Ou qu'est-ce que tu risques de moins apprécier ?
- c) Qu'est-ce qui pourrait faciliter ton séjour ?
- d) Qu'est-ce qui pourrait rendre difficile ton séjour à l'étranger ?

Question 12

Comment crois-tu que cette expérience va marquer ta vie (personnelle, scolaire et professionnelle) dans le futur ?

- Expérience et implication à la coopérative
- Séjour à l'étranger

Avant de terminer, j'aurais trois dernières questions à te poser :

Question 13

Depuis notre dernière rencontre, est-ce qu'il y a eu des changements dans tes conditions de vie ?

- Emploi
- Vie familiale
- Vie sociale
- Vie amoureuse
- Vie scolaire

Question 14

Actuellement quels sont tes projets d'avenir au niveau personnel, scolaire ou professionnel ?

- Projets personnels
- Projets scolaires
- Projets professionnels

Question 15

Depuis notre dernière rencontre, est-ce que tu as vécu des événements marquants positifs ou négatifs qui t'ont apporté de la joie ou de la peine et qui ont facilité ou perturbé ta vie d'étudiant ?

Merci de ta participation

Guide d'entrevue 3

Introduction

Merci de nous rencontrer pour une dernière fois. Cela fait maintenant quatre mois que vous êtes revenus du Costa Rica. Cette dernière entrevue sert à recueillir ton témoignage face à ce séjour. Nous souhaitons obtenir des informations sur ton vécu face à ce stage et sur les retombées qu'a pu avoir cette expérience dans ta vie. Comme dans les autres entrevues, tu peux t'exprimer librement et élaborer tes réponses comme tu le souhaites. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses; ce qui importe pour nous, c'est d'avoir ton propre point de vue. As-tu des questions avant de commencer ?

THÈME 1 : Tes sentiments face à ta vie scolaire

- a) Pendant l'année scolaire 2009-2010, qu'est-ce que tu as apprécié le plus au [CFGGA] ?
- b) Pendant l'année scolaire 2009-2010, qu'est-ce que tu a le moins aimé au [CFGGA] ?
- c) En général, comment s'est déroulée ton année scolaire 2009-2010 ?
- d) Actuellement, où en es-tu dans ta vie scolaire ?

Les prochaines questions portent sur ton implication à la coopérative et sur ton séjour au Costa Rica

Section 2

Ton implication à la coopérative et le déroulement du stage au Costa Rica

- 1a) Comment s'est passée ton implication au sein de la coopérative ?
- 1b) Comment s'est déroulé ton séjour à l'étranger ? Parle-moi d'une journée-type.
- 2) Comment décrirais-tu la dynamique du groupe tout au long de votre préparation pour le stage et lors du stage au Costa Rica ?
 - Y a-t-il eu des conflits, des tensions ou des situations difficiles
 - entre les participant(e)s ?
 - entre les participant(e)s et les accompagnatrices ?
 - entre les participant(e)s et les natifs ?
- 3) Comment qualifierais-tu les rapports, relations ou échanges que tu as eus avec les accompagnateurs au cours du stage ?

4) Y a-t-il eu des moments bouleversants ou des situations de crises ? Donne-nous des exemples. Comment ces situations t'ont affecté ? Comment as-tu fait pour y faire face ?

- Quels ennuis de santé physique ont été rencontrés ?

- Est-ce qu'il y a eu des développements amoureux ?

5) Est-ce que toi-même ou des participants avez subi des chocs culturels ou avez été grandement dépayés ? Comment ces situations t'ont affecté ? Comment as-tu fait pour y faire face ?

6) Quelles ont été les craintes qui se sont réalisées ou les difficultés que tu as vécues en cours de stage ? Comment ces situations t'ont affecté ? Comment as-tu fait pour y faire face ?

7) Quelles sont les points forts, ressources ou habiletés des élèves qui ont été mis à contribution pendant ce stage chez toi et chez les autres élèves ?

8) As-tu découvert des forces ou des ressources insoupçonnées chez toi ou chez les autres élèves pendant ton séjour au Costa Rica ? Donne-nous des exemples.

9) Qu'est-ce qui t'a le plus étonné ou surpris chez toi et chez les autres participants (élèves et accompagnateurs) ? Donne-nous des exemples.

10) Est-ce que des changements ont été observés chez toi ou chez des participants en cours de stage ? Donne-nous des exemples.

11) Comment as-tu trouvé le fait de vivre à l'étranger (dans une communauté culturelle différente) pendant près de 3 semaines ?

12) En quoi cette expérience était-elle différente de ce que tu es habitué de vivre dans la vie de tous les jours ?

13) Qu'est-ce qui a marqué positivement ton séjour ? Ou qu'est-ce qui a été le plus apprécié ?

14) Qu'est-ce qui a marqué négativement ton séjour ? Ou qu'est-ce qui a été le moins apprécié ?

15) Qu'est-ce qui a facilité ton séjour ?

16) Qu'est-ce qui a rendu ton séjour plus difficile ?

17) Quels sont les objectifs de stage que tu t'étais fixés qui ont été atteints ? Non atteints ?

18) Quelles ont été les attentes que tu te faisais face à ce stage qui ont été comblées ? Non comblées ?

THÈME 2 : Le retour

Cette section couvre la période de retour du séjour au Costa Rica.

19) Comment s'est passé ton retour

- dans la région ?
- dans la vie de tous les jours ?
- à l'école ?

20) Quelles sont les activités post-séjour auxquelles tu as participé ? Qu'est-ce que ta participation à ces activités t'a apporté ?

21) As-tu eu besoin d'aide, de soutien ou de réconfort pour réintégrer ton quotidien ?

THÈME 3 : Retombées personnelles, scolaires et professionnelles

Nous entamons le dernier thème de cet entretien, soit les retombées personnelles, scolaires et professionnelles de l'expérience coopérative à l'école et au Costa Rica.

22) Comment te décrirais-tu maintenant que tu as vécu l'expérience d'une implication dans une coopérative et d'un séjour coopératif ? Est-ce que tes qualités, tes défauts et tes forces sont les mêmes qu'avant ? Qu'est-ce qui a changé chez toi ?

23) Qu'est-ce que tu as appris par rapport à toi-même au cours de ton implication dans la coopérative et lors de ton séjour au Costa Rica ?

- Apprentissages par rapport à l'implication dans la coopérative
- Apprentissages lors du séjour au Costa Rica

24) En quoi ton expérience (à la coopérative et au Costa Rica) a changé des choses chez toi ou a eu de l'influence sur :

- Estime de soi, confiance, capacité d'adaptation, capacité à relever des défis, prendre des initiatives, sens des responsabilités ?
- Façon d'entrer en relation, interactions, communication, résolution de conflits ?

25) En quoi ton expérience au Costa Rica a changé ta façon de voir les choses ?

- Vision du monde
- Vision de ta propre vie
- Projets d'avenir personnel, familial, social et choix de carrière

26) En quoi le séjour à l'étranger a eu une influence sur tes attitudes, tes valeurs et ta manière de te comporter en société ?

27) Quels apprentissages as-tu faits au cours de ton séjour coopératif au niveau des connaissances/académique ?

28) En quoi ton expérience du stage t'a changé(e) comme étudiant(e) ?

- Motivation scolaire
- Résultats académiques
- Présence en cours, ponctualité
- Façon de travailler, remise des travaux, motivation à poursuivre tes études
- Relations avec les autres élèves
- Relations avec les professeurs
- Rapport à l'école/ vision de l'école et des études

29) Est-ce que ton séjour a eu une influence sur tes orientations professionnelles/choix de carrière ? Si oui, de quelle manière ? Est-ce qu'elles sont les mêmes qu'avant ton séjour ?

30) Qu'est-ce que le stage a apporté dans ta vie ?

31) Qu'est-ce que ta participation à la coopérative Ezpérenza a apporté dans ta vie ?

32) Qu'est-ce que ton implication à la coopérative et le stage t'ont apporté qui pourra t'être utile dans l'avenir ?

- dans ta vie personnelle ?
- à l'école ?
- sur le marché du travail ?

33) Est-ce que tu penses que les changements que tu as observés chez toi vont durer dans le temps ? Si oui, de quelle manière ?

34) Quel est le principal élément que tu retires de ton implication à la coopérative et de ton séjour au Costa Rica ?

- Implication à la coopérative
- Séjour au Costa Rica

35) En quoi le séjour au Costa Rica a été significatif dans ta vie ?

36) Est-ce qu'il y a des choses que tu voudrais nous dire sur ton expérience à la coopérative et sur ton expérience de stage au Costa Rica et que tu n'as pas pu aborder dans les questions que nous t'avons posées ?

- Implication à la coopérative
- Séjour au Costa Rica

Avant de terminer, j'aurais trois dernières questions à te poser :

37) Depuis notre dernière rencontre, est-ce qu'il y a eu des changements dans tes conditions de vie ?

- Emploi
- Vie familiale
- Vie sociale
- Vie amoureuse
- Vie scolaire

38) Actuellement quels sont tes projets d'avenir au niveau personnel, scolaire ou professionnel ?

- Projets personnels
- Projets scolaires
- Projets professionnels

39) Depuis notre dernière rencontre ou depuis ton retour du Costa Rica, est-ce que tu as vécu des événements marquants positifs ou négatifs qui t'ont apporté de la joie ou de la peine et qui ont facilité ou perturbé ta vie d'étudiant ?

Merci de ta participation.

APPENDICE D : Tableau de classification des extraits de verbatims

Thème	Sous-thème	Entrevue 1	Entrevue 2	Entrevue 3
Données sociodémographiques	Âge			
	Sexe			
	Niveau de scolarité			
	Emploi occupé			
	Voyages effectués auparavant			
Portrait des répondants	Trajectoire scolaire pré-stage			
	Trajectoire scolaire dans l'année du stage (2009-2010)			
	Changements dans les conditions de vie			
	Motifs d'abandon scolaire			
	Motifs de raccrochage			
	Motifs d'inscription au projet de stage			
Déroulement du projet de stage selon les élèves	Façon dont ils ont entendu parler du projet de stage			
	Préparation au stage			
	Expérience de stage attendue			
	Expérience de stage réelle			
	Réussite du stage (expérience positive ou négative)			
	Raisons expliquant la réussite ou non du stage			
	Principal élément retiré de la participation à la jeune coopérative			
	Principal élément retiré du séjour			
	Signification du stage dans la vie de l'élève			
	Déroulement du retour			
	Activités post-séjour			
	Besoin de support			
Objectifs de stage et attentes des élèves	Objectifs du projet de stage selon l'école			
	Objectifs et attentes avant le départ			
	Objectifs et attentes atteints			
	Objectifs et attentes non atteints			
	Raison expliquant l'atteinte ou non des objectifs et des attentes			

Thème	Sous-thème	Entrevue 1	Entrevue 2	Entrevue 3
Difficultés et craintes	Appréhendées			
	Vécues			
	Moyens utilisés pour y faire face			
Choc culturel	Appréhendé			
	Vécu			
	Moyens utilisés pour y faire face			
Retombées personnelles	Changements au niveau individuel			
	Changements dans les relations interpersonnelles et sociales			
	Changements dans la façon de voir les choses			
	Changements au niveau des valeurs			
	Apprentissages réalisés dans la jeune coop			
	Apprentissages réalisés lors du séjour			
	Projets d'avenir personnels			
Cheminement scolaire	Vie au [CFG A]			
	Comment il entrevoit son année scolaire 2009-2010			
	Appréciation de sa vie scolaire			
	Événements marquants ayant eu un impact sur la vie scolaire			
	Projets d'avenir scolaires			
	Changements comme étudiants			
	Utilité de la jeune coopérative dans l'avenir scolaire			
	Utilité du stage dans l'avenir scolaire			
	Décision de poursuivre ses études			
	Motivation à poursuivre ses études			
Orientations professionnelles	Projets d'avenir professionnels			
	Influence du séjour			
	Utilité de la jeune coopérative dans l'avenir professionnel			
	Utilité du stage dans l'avenir professionnel			

APPENDICE E : Approbation éthique

Comité d'éthique de la recherche

29 septembre 2009

Madame Ève Pouliot
Professeur au département des sciences
De l'éducation et de psychologie
Université du Québec à Chicoutimi

**OBJET : Décision – Approbation éthique
Évaluation des retombées d'un stage à l'étranger sur l'estime de soi, la
persévérance scolaire et les orientations professionnelles des élèves inscrits
au Centre Laure-Conan.
N/Dossier : 602.207.03**

Madame,

Lors de sa réunion tenue le **28 mai 2009**, le Comité d'éthique de la recherche a étudié votre demande d'approbation éthique concernant le projet de recherche cité en rubrique.

Il a alors été décidé à l'unanimité d'accorder l'approbation éthique, et ce, sous réserve de remplir les conditions mentionnées lors de la transmission de la décision du Comité d'éthique.

Ayant satisfait les conditions demandées, vous trouverez ci-joint votre approbation éthique valide jusqu'au **30 septembre 2012**.

Nous vous rappelons qu'il est de la responsabilité du chercheur de toujours détenir une approbation éthique **valide**, et ce, tout au long de la recherche. De plus, toute modification au protocole d'expérience et/ou aux formulaires joints à ce protocole d'expérience doit être approuvée par le Comité d'éthique de la recherche.

En vous souhaitant la meilleure des chances dans la poursuite de vos travaux, veuillez accepter, Madame, nos salutations distinguées.

Marie-Josée Dupéré
Attachée d'assemblée

/mjd

APPENDICE F : Formulaire de consentement

Formulaire de consentement – Participant(e)

Titre de la recherche : Évaluation des retombées d'un stage à l'étranger sur l'estime de soi, la persévérance scolaire et les orientations professionnelles des élèves inscrits au [CFGF].

Chercheurs :	Eve Pouliot	Danielle Maltais	Julie Maltais
	Professeure-chercheure	Professeure-chercheure	Étudiante à la maîtrise
	UQAC	UQAC	en travail social, UQAC
	Tél. :418-545-5011	Tél. :418-545-5011	Tél. : 418-545-5011
	poste 5089	poste 5284	poste 4252
	Eve_Pouliot@uqac.ca	Danielle_Maltais@uqac.ca	julie.maltais4@uqac.ca

Ce document s'adresse aux élèves/stagiaires qui ont ou qui vont participer au projet de stage international du [CFGF]. Avant de s'engager en tant que participant(e) dans ce projet de recherche, il est important de lire attentivement le présent document. Il explique la nature, les objectifs ainsi que les implications de la recherche. Il te permettra de prendre une décision libre et éclairée quant à ta participation ou non à l'étude. En tout temps, il te sera possible de poser des questions aux chercheuses afin d'obtenir des réponses à tes interrogations ou de clarifier certains renseignements contenus dans ce document. Tu peux également consulter les personnes-ressources du [CFGF] ou toutes autres personnes qui peuvent t'aider à prendre ta décision. Sache que la participation à cette étude se fera sur une base volontaire. Bonne lecture !

Objectifs de l'étude

Le but de la recherche est d'évaluer les impacts du programme de stage international du [CFGF] sur la vie personnelle (estime de soi), la poursuite des études (persévérance scolaire) ainsi que sur les orientations professionnelles des élèves/stagiaires y ayant participé. Elle vise plus spécifiquement six objectifs :

1. Connaître les motivations et les objectifs personnels qui poussent les élèves inscrits à un centre d'éducation des adultes à participer à une expérience de stage à l'étranger;
2. Documenter les écarts perçus entre les chocs culturels et les difficultés appréhendés et ceux vécus en cours de stage;
3. Identifier les attentes comblées et non comblées des participant(e)s face à leur expérience de stage à l'étranger;
4. Identifier les facteurs qui ont facilité ou perturbé l'expérience de stage ainsi que l'atteinte des objectifs personnels des participant(e)s;
5. Identifier les changements effectués chez les stagiaires, en cours de formation et après leur expérience, sur leur vision du monde et sur leur propre réalité;
6. Identifier les impacts perçus du stage sur l'estime de soi, la motivation à l'école, la persévérance scolaire et les orientations professionnelles des élèves/stagiaires.

Modalités de l'étude

Pour les élèves/stagiaires ayant participé aux stages de 2008 et 2009, la participation à la recherche implique une entrevue individuelle d'environ 90 minutes avec une des chercheuses. Pour ceux qui feront leur stage au printemps 2010, c'est trois entrevues individuelles avec une des chercheuses qui auront lieu tout au long de l'année. Leur durée variera de 45 à 90 minutes selon le cas. Pour tous les participants, les questions posées concerneront le parcours de vie, le parcours scolaire, les objectifs professionnels ainsi que différents aspects reliés au stage international. Les entrevues se dérouleront soit au [CFGA], à l'UQAC ou au domicile du participant et ne demanderont aucune préparation préalable. Elles seront enregistrées sur cassette audio et le contenu de celles-ci sera ensuite retranscrit de façon confidentielle. Lorsque l'ensemble des entrevues aura été réalisé, le matériel audio sera effacé. Le contenu des entrevues sera ensuite analysé par les chercheuses en vue de produire un rapport de recherche et un mémoire de maîtrise. Les écrits reliés à l'entrevue seront donc détruits lorsque ces deux documents seront déposés ou acceptés. D'autre part, les chercheuses seront appelées à consulter différents documents relatifs aux séjours coopératifs, dont certains que tu as pu remplir, afin de mieux saisir les implications de ce projet ainsi que le cheminement effectué par les participant(e)s. À cette fin, nous avons également besoin de ton consentement. L'utilisation de ces documents demeurera confidentielle au même titre que l'entrevue.

Avantages et inconvénients pour les participant(e)s

Ta participation à cette étude n'implique ni avantage direct pour toi ni rémunération. Toutefois, en y prenant part, tu contribueras à l'avancement des connaissances quant aux impacts d'un stage international comme stratégie éducative.

Nous ne prévoyons pas d'inconvénients ou de risques majeurs reliés à ta participation à cette recherche. Les seuls inconvénients envisagés sont le temps pour faire l'entrevue et la fatigue liée à celle-ci. Bien que la participation à la recherche puisse être l'occasion pour toi de faire le point sur ton expérience de stage à l'étranger, il est possible que le fait de partager ton vécu suscite des réflexions ou des malaises dus à des souvenirs désagréables. Si cela arrivait pendant l'entrevue, il te sera possible de prendre une pause ou encore de remettre l'entrevue à plus tard. Si un tel malaise survenait après que l'entrevue soit réalisée, tu pourras faire appel à une intervenante du [CFGA] pour en discuter. Madame Carolyn Dufresne, travailleuse sociale, sera disponible spécialement pour cette situation et pourra te recevoir dans un délai maximum de 48 heures. Tu devras prendre rendez-vous avec cette intervenante en allant la voir directement ou en téléphonant au numéro suivant : 418-698-5170.

Afin de limiter le plus possible les inconvénients et pour faciliter ta participation, les rendez-vous seront déterminés conjointement entre toi et la chercheuse et les entrevues ne dépasseront pas 90 minutes.

Droit de refus ou de retrait

La participation à la recherche se veut être une démarche volontaire. Tu es en droit de refuser d'y participer. Dans ce cas, tu ne subiras aucun préjudice ou conséquence de la part des chercheuses,

du personnel de l'école ou de toute autre personne. Tu as également le droit de retirer ton consentement, donc de te retirer de la recherche, et ce, en tout temps et sans encourir de conséquences. Si tu décides de te retirer après l'entrevue, tu dois être informé que les données déjà recueillies te concernant ne pourront être détruites puisqu'elles seront anonymes, donc il ne sera pas possible de les retracer. Enfin, si tu es de ceux qui n'ont pas encore effectué leur stage à l'étranger, **il est important que tu retiennes qu'en aucun cas ton refus ou ton retrait de l'étude ne remettra en question ta participation au stage international.**

Confidentialité

Les chercheuses s'engagent à la confidentialité pour tout ce qui concerne ta participation à la recherche. À cet effet, ton nom n'apparaîtra sur aucun document ou matériel utilisé pour la recherche. Chaque participant(e) sera associé(e) à un code et seule la chercheuse principale (Eve Pouliot) aura la liste des participant(e)s et des codes. L'étude donnera lieu à un rapport de recherche, à un mémoire de maîtrise ainsi qu'à des publications (ex. : articles) et communications scientifiques (ex. : conférences). Afin de produire ces différents documents, les chercheuses utiliseront des informations recueillies au cours des entrevues. Toutefois, aucun nom de participant(e) ne sera révélé et ce, en aucun cas et dans aucun de ces documents. Les chercheuses porteront également une attention spéciale à ne pas dévoiler d'informations qui pourraient faire en sorte que tu sois identifiable ou reconnaissable. Enfin, toutes les données recueillies seront conservées dans un classeur verrouillé dans un bureau de l'équipe de recherche. Elles seront détruites, selon les règles de confidentialité, lorsque le rapport de recherche final sera terminé et que le mémoire de maîtrise sera accepté par le Décanat des études supérieures et de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Informations supplémentaires

Tu peux contacter les chercheuses par téléphone ou par courriel (voir 1^{ière} page pour les coordonnées) afin de poser toutes les questions qui de permettront de prendre ta décision quant à ta participation ou non à la recherche. Signe ce formulaire de consentement seulement si tu as obtenu des réponses satisfaisantes à toutes tes questions et si tu te sens à l'aise de le faire.

Cette recherche a été approuvée par le comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi. Pour les informations concernant les règles d'éthique en vigueur à l'UQAC, tu peux contacter le président du comité d'éthique à la recherche, monsieur Jean-Pierre Béland, au 418-545-5011 poste 5219.

Consentement

Par la présente, j'accepte de participer à la recherche qui consiste à évaluer les impacts du projet de stage international du [CFGa] sur la vie personnelle, la poursuite des études ainsi que sur les orientations professionnelles des élèves/stagiaires. J'ai eu le temps de réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche et j'ai eu des réponses satisfaisantes aux questions que j'ai posées. Je n'ai subi aucune pression pour signer ce formulaire de consentement; mon consentement s'est fait librement, sans contrainte et est éclairé. Je comprends que ma participation à cette recherche s'inscrit dans une démarche volontaire et que je peux me

retirer en tout temps, sans aucun préjudice ou conséquence négative et sans compromettre ma participation au stage à l'étranger prévu au printemps 2010. J'aurai seulement à aviser verbalement une des chercheuses de mon retrait de l'étude et je n'aurai pas l'obligation de justifier ma décision.

J'atteste que j'ai pris connaissance des informations inscrites dans le présent document et que je comprends les modalités et les implications de la recherche. Je sais que je peux refuser de répondre à certaines questions ou mettre fin à l'entrevue à tout moment. J'ai été informé que mon nom et le contenu de mon entrevue seront protégés; en aucun temps ils ne seront dévoilés. Je sais que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès au contenu de mon entrevue et que mon nom n'apparaîtra pas sur le matériel audio et sur la retranscription de l'entrevue. J'ai conscience que les chercheuses produiront un rapport de recherche, un mémoire de maîtrise ainsi que des publications et/ou des communications scientifiques à partir des données recueillies au cours de la recherche, mais je sais que je ne serai pas identifiable et que le nom des participant(e)s à l'étude demeurera confidentiel.

- ☐ J'accepte que les chercheuses consultent tout document écrit que j'aurais pu remplir au cours de ma participation au projet de séjour coopératif équitable au Costa Rica. Je sais que l'utilisation de ces documents est soumise aux mêmes règles de confidentialité que l'entrevue.
- ☐ Je n'ai pas 18 ans au moment de signer ce formulaire de consentement. Le consentement de mes parents est donc nécessaire à ma participation à cette étude. En cochant dans cette case, j'atteste que j'ai remis un formulaire de consentement parental signé par mes parents à la chercheuse responsable de mon ou de mes entrevues avant de signer mon propre formulaire et avant le début de l'entrevue.

Nom de la chercheuse: _____

Signature de la chercheuse : _____

Date : _____

Nom et prénom du participant : _____

Signature du participant: _____

Date : _____